

أساليب تدريس اللغة العربية لطلاب الدراسات العليا

إعداد :

الدكتور / عبد الرحمن كامل

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ~~بجامعة القاهرة~~
في كلية التربية في الفيوم - جامعة القاهرة .

2005 م .

استراتيجيات ما وراء المعرفة -
في تنمية الفهم

- التخطيط
- خطوات حل المسألة
- تقييم كفاءة التفكير
- التنظيم الذاتي
- تعويض المعرفة
- الضغط الإجرائي

MOHAMED KHATAB



الباب الأول: أساليب بحثية وتدرسية 1 - 135

الفصل الأول: إعداد أداة بحثية 1 - 26

- 1..... الاستبيان
12..... المقابلة
16..... الملاحظة
18..... نموذج استبيان
24..... نموذج بطاقة ملاحظة

الفصل الثاني: تحليل أحد الكتب المقررة 27 - 62

- 28..... الخطوات المنهجية في تحليل المحتوى
39..... تحليل الأسلوب وأهميته
50..... تحليل حقول الدلالة
60..... جدول مواصفات المحتوى
61..... جدول تحديد مستويات الأهداف

الفصل الثالث: اقتراح أحد الأساليب التطبيقية في طرق التدريس 63 - 78

- 63..... تدريس النحو باستخدام الصور التركيبية
70..... مفهوم الصور التركيبية في تدريس النحو
70..... نماذج تبين كيفية تدريس بعض موضوعات النحو بالصور التركيبية

الفصل الرابع: الأنشطة المدرسية ذات الصلة باللغة العربية 79 - 90

- 79..... أهداف النشاط المعرفي
80..... مجالات النشاط المدرسي
82..... دور هيئة المدرسة في النشاط اللغوي
83..... المسجلات
86..... التدريب
86..... الصحافة
86..... المسابقات
87..... الندوات واللقاءات
88..... النشاط اللغوي الفني
89..... النشاط اللغوي الاجتماعي

الفصل الخامس: الأساليب التدريسية 91 - 135

- 91..... مفهوم التدريس
92..... المسلمات التي يقوم عليها التدريس
96..... التخطيط لإعداد الدروس

101.....	مواصفات طريقة التدريس
105.....	تصنيف طرق التدريس
107.....	طريقة الإلقاء
111.....	طريقة المناقشة
119.....	الندوة
120.....	التعليم المبرمج
124.....	استمارة مسحية لكفاية تدريس المنهج
125.....	استمارة مسحية لخلفيات المعلمين وكفاياتهم التدريسية
127.....	أساليب التطم الجارية
245 - 136.....	<u>الباب الثاني : مهارات تنمية</u>
147 - 136.....	<u>الفصل السادس : التغذية الراجعة بأسلوب تحليل التفاعل اللفظي</u>
138.....	مفهوم التفاعل اللفظي
139.....	تصنيف أركان التفاعل اللفظي
142.....	إجراءات التفاعل اللفظي
146.....	تفسير التفاعل اللفظي
181 - 148.....	<u>الفصل السابع : المهارات الواجب تلميزها في اللغة العربية</u>
148.....	المهارات الواجب تلميزها في القراءة
157.....	أساليب الفهم وتفسير المعاني
163.....	مهارات التعبير
177.....	بطاقة ملاحظة المهارات اللغوية لدى طم اللغة العربية
232 - 182.....	<u>الفصل الثامن : تصميم خطة بحثية</u>
182.....	تحديد المشكلة
188.....	صياغة الفروض
189.....	تحديد مجتمع البحث
192.....	تحديد نوع ، وطريقة اختيار العينة
201.....	استمارة تقويم البحث التربوي
205.....	مناهج وإجراءات البحث
208.....	تحديد المصطلحات
212.....	عشر خطوات تؤدي إلى تخطيط جيد للبحث
215.....	الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الباحثون المبتكرون
225.....	نموذج خطة بحث
245 - 233.....	<u>الفصل التاسع : المهارات التدريسية الداعمة للتكامل في اللغة العربية</u>
233.....	مفهوم التكامل
238.....	مجال التكامل
239.....	قوة التكامل
240.....	عمل التكامل
241.....	المداخل المستخدمة لبناء مناهج متكاملة

الباب الأول: أساليب بحثية وتدرسية:

الفصل الأول: إعداد أداة بحثية:

يختار الباحث من بين هذه الأساليب وأدواتها بناء على عدد من الاعتبارات ،
تصدرها أهداف الدراسة ، والتعظيم المنهجي ، ثم خصائص مجتمع البحث ، والبيانات
المستهدفة منه . ثم حدود الوقت والإمكانات والجهود المتاحة التي توفر مستوى عال
من الثبات والصدق في تحقيق أهداف الدراسة .

أولا - الاستقصاء أو الاستبيان :

ويتصدر الاستقصاء ^(١) أساليب جمع البيانات في بحوث الصحافة ، نظرا لما
يتمتع به من خصائص تميزه عن غيره من الأساليب ، ويتفق مع طبيعة الظاهرة
الصحفية التي يمثل جمهور قراء الصحف عنصرا من عناصرها .

ذلك أن الاستقصاء - الاستبيان أو الاستفتاء - يساعد الباحث على جمع
المعلومات من هيئة كبيرة العدد ، مهما تميزت بالانتشار أو التشتت ، بالإضافة إلى أن
عدم تدخل الباحث في التقرير الذاتي للبحوثين أثناء الاستقصاء ، يوفر درجة كبيرة
من الموضوعية والصدق الداخلي ، يتفق في نفس الوقت مع أغراض الوصف وتفسير
العلاقات السببية . بالإضافة إلى أن تقنيته إجراءاته يوفر كثيرا من الوقت والجهد ،
ويساعد على تصنيف البيانات وتبويبها ، مما يرفع من درجة الثبات ودقة النتائج .

ويعتبر الاستقصاء البريدي mailed questionnaire أكثر الطرق شيوعا ، إلا
أن قلة المرتد من استمارات الاستقصاء يعتبر من أبرز صعوباته ، ولذلك فإن الباحث
في حالات كثيرة يعتمد على الاستقصاء اليدوي handed الذي يجنب الباحث هذه
الصعوبة « بشرط ألا يخلط الباحث بين هذا الأسلوب وأسلوب المقابلة » . ويعتمد
الاستقصاء على استمارة الاستقصاء questionnaire التي يعبها الباحث ، وتوزع
على المبحوثين . وهي عبارة عن شكل مطبوع ، يحتوي على مجموعة من الأسئلة ،

(١) لمزيد من التفصيل في موضوع الاستقصاء ، راجع ما يلي : محمد عبد الحميد : دراسة الجمهور
في بحوث الإعلام ، مرجع سابق ، ص ١٨٣ - ٢٢٥ .

- Labour, Patricia J., and Roppeport Michael A., Advanced Questionnaire Design., Cambridge Adt. Books 1980 .

موجهة إلى عينة من الأفراد حول موضوع أو موضوعات الدراسة . وير إعداد استمارة الاستقصاء . بعدد من المراحل . هي :

- تحديد إطار البيانات المطلوبة ونوعها ، ويميز الباحث في هذه الحالة بين البيانات التي تعبر عن الحقائق الوصفية ، وبصفة خاصة تلك التي تعبر عن خصائص وسمات القراء . والبيانات التي تعكس الآراء والاتجاهات والمشاعر ، ثم البيانات التي تشير إلى سلوك القراءة ، مثل الاهتمام والتفضيل ، ووقت القراءة ، وكثافة القراءة ، وعادات القراءة .

- والتمييز بين هذه الأنواع الثلاثة ، يحدد بداية نوع استمارة الاستقصاء . ونوع أسئلة الاستقصاء . ذلك أن سيادة الحقائق في البيانات المستهدفة ، أو البيانات الخاصة بالسلوك ، وهي البيانات التي لا تشير إلى خلاف في التعبير عنها ، يصلح معها الاستقصاء المقتن ، الذي يعتمد على الأسئلة المغلقة . بينما نجد أن البيانات الخاصة بالآراء والاتجاهات والمشاعر والأفكار ، حيث يحتاج المبحوث إلى حرية أكبر في التعبير عنها ، يصلح معها أسلوب المقابلة أو الاستبيان - وهو الاستقصاء غير المقتن - الذي يعتمد على الأسئلة المفتوحة . ويترك للمبحوث حرية الإجابة على الأسئلة بالطريقة التي يراها ، في محاولة للكشف عن الآراء والاتجاهات والأفكار والمشاعر والمعتقدات التي تحتاج إلى التعمق في أفكار المبحوث وسبر أغوارها .

- ويأتي بعد ذلك تحديد نوع الأسئلة . ثم صياغتها . وإعداد الاستمارة في صورتها الأولية .

- اختيار الاستمارة .

- إعداد الاستمارة في صورتها النهائية .

- صياغة أسئلة الاستقصاء وإعداد الاستمارة في صورتها الأولية :

ويعتبر اختيار نوع الأسئلة التي تضمها صحيفة الاستقصاء ، وصياغتها بالشكل المناسب ، من أهم المراحل المميزة لإعداد صحيفة الاستقصاء . ويتوقف على مهارة الباحث في إعدادها إلى حد كبير . استجابة المبحوثين إلى الاستمارة وأسلوبها .

ويمكن تمييز ثلاثة أنواع من الأسئلة :

- ١- الأسئلة المفتوحة ذات الاجابات الحرة open - ended questions والتي يترك للمبحوث حرية الاجابة عليها بالطريقة والاسلوب الذي يراه ، دون اجباره على اختيار اجابة محددة مسبقا ، أو بدليل من بين بدائل الاجابات المحددة مسبقا . وهذا النوع يصلح في الحالات التي يكون الهدف فيها هو الكشف عن الدوافع والاتجاهات والآراء والافكار والمشاعر ، حيث يصعب تقنينها في اجابات أو مقاييس نظمية . أو في الحالات التي تتسم بالنقص أو الغموض في البيانات بما لايسمح بصياغة اجابات محددة مقدما للأسئلة . وكذلك عندما تتعدد الاستجابات البديلة بشكل يصعب معه حصرها بوصفها اجابات بديلة على الأسئلة .
 - ٢- الاسئلة المفتوحة ذات الاجابات المحددة : open - ended with precoded answers وهذا النوع يتجاوز صعوبات التصنيف والتبويب في النوع السابق . حيث يحتفظ الباحث برموز للاجابات التي يحتسب أن يجب بها المبحوث بحرية تامة . فيبدأ الباحث بعد ذلك بتبويب الاجابات في فئات تم وضعها مسبقا . وهذا النوع يحتاج إلى مهارة وتدريب عال للمباحثين على إستنتاج كافة الاجابات المحتملة . ويصلح هذا النوع أكثر في المقابلة لإمكانية توجيه المبحوث إلى الفئات المستهدفة.
 - ٣- الأسئلة المغلقة closed - ended questions وهي أكثر شيوعا في الإستقصاء عن الاسئلة المفتوحة ، لما توفره من وقت وجهد في الترميز والتبويب والتصنيف الاحصائي . وفيها يقوم الباحث بصياغة عدد من الاستجابات البديلة ، يختار منها المبحوث ما يتفق مع اجابته على السؤال . وبذلك توفر سهولة الاجابة الدافع للمبحوث للاجابة على الأسئلة .
- وهناك عدد من الاشكال التي توضع فيها الاسئلة المغلقة واجاباتها ، يختار منها الباحث ما يتفق مع طبيعة موضوع السؤال والبدايل المحتملة للاجابات . ومن هذه الاشكال الشائعة مايلي :

الاستجابات الثنائية dichotomous response . ويحدد الاجابة على السؤال
ببدلين فقط ، يختار منها المبحوث واحدا فقط . وأبسطها نعم / لا .
أوافق / لا أوافق ...

تقرأ الصحف بصفة مستمرة نعم () لا ()
يجب اطلاق حرية اصدار الصحف للأفراد أوافق () لا أوافق ()

- الخيارات المتعددة multiple choice . وفي هذا الشكل من الاسئلة تتعدد
البدايل ، ويختار منها المبحوث ما يتفق مع الحقيقة المطلوبة . مثل الفئات
المتعددة للسكن ، أو الدخل ، أو المستوى التعليمي ... وكذلك فئات سلوك
القراءة . وقد يختار المبحوث من بين البدائل استجابة واحدة ، مثل :

تخصص لقراءة الصحف خلال اليوم ، عادة :

١٥ دقيقة () - ٣٠ دقيقة () - ٤٥ دقيقة ()

٦٠ دقيقة () - ٩٠ دقيقة () أكثر من ٩٠ دقيقة ()

أو يختار المبحوث استجابتين أو أكثر من بين البدائل المتاحة . مثل :

معرض علي قراءة الصحف لأنها :

() تساعد علي معرفة أخبار العالم

() تساعد علي زيادة الخبرات والمعارف

() تساعد علي معالجة مشكلات الأسرة

() تساعد علي معرفة أخبار السلع والسوق

() تساعد علي التسلية والترفيه عن النفس

() تساعد علي قتل الوقت

ففي هذه الحالة قد يختار المبحوث أكثر من سبب لمعرضه علي قراءة الصحف .

يمر عنها باختيار أكثر من بديل من بين البدائل المتاحة .

ويراعى في الاختيار من بين البدائل المتعددة ، أن تكون هذه البدائل كافية

وتشمل كافة الاستجابات المتوقعة ، حتى لا تتكرر فئات (أخرى ... أو غير

ما ذكرنا) التي تشكل مجموعة في التصنيف والتبويب وإجراء اختيارات مجت

صدى النتائج ، بالإضافة إلى تميز كل بديل بالاستقلال ، لا يتداخل مع غيره في التصنيف .

- الخيارات المتعددة ذات العلاقة related multiple choice ويصلح هذا الشكل في الحالات التي تستهدف التعرف على اختيار الباحث لفئات ذات علاقة ببعضها . مثل العلاقة بين تفضيل الصحف ، ودرجة الانتظام في قراءتها ، أو تفضيل القارئ لموضوعات معينة في صحف معينة . هذه الموضوعات التي تفضل قراءتها في الصحف التالية :

الأهرام الاخبار الجمهورية

الموضوعات السياسية

الموضوعات الاقتصادية

الموضوعات المحلية

الموضوعات الدينية

الموضوعات الرياضية

ويؤاخذ على استخدام هذا الشكل من الأمثلة بديلاً عن سؤالين ، يحتاج كل منهما إلى استجابة واحدة . توفيرا للوقت والمساحة ، لأن صياغة هذا الشكل من الأسئلة يرتبط بموضوع السؤال والهدف منه بداية ، وليس توفير الوقت والمساحة .

- الترتيب حسب الأهمية rank-ordering ويستخدم هذا الشكل في الحالات التي يرى فيها الباحث أهمية المفاضلة بين عناصر متعددة . ويطلب الباحث في هذه الحالات من المبحوث أما ترتيب البدائل ، أو إعطاء رقم لها يعبر عن الترتيب ، أو درجة تعبر عن مستوى المفاضلة . مثل :

رتب الموضوعات التالية حسب تقديرها لأهميتها في الجريدة اليومية :
الموضوعات السياسية / الاقتصادية / الدينية / الرياضية / ...

-١-

-٢-

-٣-

-٤-

-٥-

أو يتم صياغة الترتيب كالاتي :

رتب الموضوعات التالية من ١ - ٥ حسب درجة تقديرك لأهميتها في الجريدة اليومية :

- الموضوعات السياسية (٤)

- الموضوعات الاقتصادية (٥)

- الموضوعات الدينية (٢)

- الموضوعات الرياضية (٣)

- موضوعات الأسرة (١)

أو اعطاء درجة من (٥) تعبر عن تقدير الباحث الخاص لها ، والدرجة التي يعطيها الباحث في هذه الحالة تعكس الترتيب الذي يستهدفه الباحث ويأخذ في مثل هذه الاستئلة ، ألا تكون العناصر المراد ترتيبها كبيرة ، فتسبب حيرة للباحث في ترتيبها ، فكلما كان العدد صغيرا كلما كان الترتيب أكثر سهولة .

- المجالات الفاضلة interval scales وتستخدم بتوسيع في قياسات الرأي والاتجاه والتفضيل ، وذلك بأن يطلب من الباحث اختيار الفواصل أو المسافات المحددة على مخطوفة القياس ، التي تقع بين رأيين متباينين ، يعبر عنهما لفظيا أو اسميا . ولذلك يطلق عليه مقياس التباين الدلالي semantic differential scale . تقع هذه المسافات أو الفواصل بين الالفاظ ذات الدلالة المتباينة ، فتعكس شدة أو كثافة الاتجاه أو تأييد أو معارضة الرأي . مثل :

استخدام اللون في العنوان الرئيسي - - - - -
 ردى جدا موازن للمعاني لا توافق على الإطلاق
 استخدام الصور بكثرة في الصفحة

والمبحوث في هذه الحاسة يتوثر على المسافة التي يرى أنها تقترب من الرأى أو الابتعاد الذي يتفاه .

- التجارب الجبرية forced choise وهذه يحددها الباحث بداية ، بما يتفق مع أهداف البحث ، بحيث لا يترك للمبحوث حرية رفضها أو اختيار غيرها من الاسئلة التابعة . وعلى سبيل المثال هناك دوافع كثيرة لقراءة الصحف ، ولكن الباحث يهدف إلى المقاضلة بين دافعين أو ثلاثة دوافع فقط ، يطرحها كاستجابات بديلة أمام المبحوث ، ولا يطرح النغات العامة مثل أخرى ، أو غير ما ذكر ... إلى آخره .

اختر عبارة واحدة من العبارات التالية :

* أقرأ الصحف لزيادة معلوماتي

* أقرأ الصحف لمعرفة أخبار السوق

* أقرأ الصحف للتسلية

- صلء الفراغات fill - in the rank ويستهدف هذا الشكل من الاسئلة استعدادا المعلومات لدى المبحوث ، ومساعدته على التذكر من خلال السياق الناقص ، ثم استكمال الفراغات الناقصة * ، بما يعكس ادراكه للموضوع ، وتستخدم في تحديد مستويات المعرفة واختياراتها مثل :

* يستخدم هذا الأسلوب في الدراسات الخاصة بيسر القراءة أسلوب « كلوز » Cloze الذي طور ويلسون ويلور W. L. Taylor ويعتمد على قدرة القارئ من التعرف على الكلمات الناقصة والمتعد حلقها من النص .

سأتم ذكره بالتفصيل بالفصل السابع والدراسات للقرية لمعنى الموضوعات الصحفية . من هنا الكثرة .

كان الخبر الرئيسي في جريدة السبت الماضي حول ..

هذه الاشكال المذكورة للاستئذان المعلقة ، أو الاستئذان ذات النهايات المعلقة ليست على سبيل الخصر ، ذلك أن الباحث يمكنه تصميم أشكال أخرى ، تتفق مع موضوع السؤال ، والبيانات المستهدفة ، والمستوى التعليمي والثقافي للمبحوثين ، بالإضافة إلى طرق القياس التي يتبعها الباحث .

كما يمكن للباحث استخدام الصور والرسوم المرتبطة بموضوع السؤال ، أو المعدة للاستجابات البديلة التي تصمم للأطفال على سبيل المثال .

ونعتبر الصياغة السليمة لاستئذان الاستقصاء ، هي الأساس الأول في تحقيق صلق استئذان الاستقصاء . وهناك العديد من المبادئ التي يراعيها الباحث في صياغة استئذان الاستقصاء ، منها :

١- تجنب الاستئذان المزدوجة doubled - barreled questions والتي تهدف إلى اجابتين من خلال سؤال واحد . مثل :

هل توافق على نشر صفحة المرأة في العدد الاسبوعي وزيادة المساحة

نعم () لا ()

ففي هذه الحالة قد يوافق المبحوث على زيادة المساحة ، ولكنه يفضل استمرار الصفحة في العدد اليومي للجريدة . مما يهيب له حيرة يارتها كلاً في الاجابة على السؤال .

٢- تجنب الاستئذان السالبة ، وهي الاستئذان التي تسأل بالنفي مثل :

من بين الصحف الغالبة حدد الصحف التي لا تقرأها :

أو من بين الاسباب التالية لقراءة الصحف ، حدد الاسباب التي لا توافق عليها :

٣- تجنب الاستئذان الابهائية Leading questions التي تؤدي إلى تهميز واضح في

الاجابة ، حيث يشير السؤال إلى اجابة مستهدفة ، تظهر خلال الابهاء اللفظي في

بـ السؤال . مثال :

مثل الثالبيية لمعظمى من الشباب المصرى ، توفق على زيادة الصفحات الرياضية فى الصحف نعم () لا () .

وكذلك نجيب الالفاظ أو المصطلحات المتحيزة أيضا مثل الصفات التى يضيفها الباحث إلى موضوع لتفضيل والاهتمام فتجعل المبحرث يتميز فى اتجاه هذه الصفات

٤- وسبب غموض السؤال عدم فهم المبحرث له ، وبالسالى التأثير فى صدق النتائج .
ومما يسبب غموض السؤال : الكلمات الصعبة ، أو المهجورة ، أو الكلمات ذات المعانى المزدوجة ، أو المصطلحات التى تكون خارج معارف المبحرث : ولذلك يجب مراعاة المستوى التعليمى والثقافى والاجتماعى للمبحرث ، وبصلة عامة مراعاة الاطار المرجعى للمبحرث الذى يؤثر فى مدركاته للأشياء والرموز والمعانى .

٥- وكذلك نجنب الاسئلة التى تسبب حرجا للمبحرث ، ولا تتوقع الاستجابة إليها بشكلها الخالى ، مثل السؤال عن ثرامة الموضوعات التى تقتل خروجها على التقاليد أو الآداب العامة ، أو تقييد الأفكار والآراء الدخيلة على المجتمع ، أو الاسئلة التى تتعارض اجابتها مع رأى الاغلبية أو السلطة .

وفى هذه الحالة يلجأ الباحث إلى الاسئلة غير المباشرة ، للحصول على نفس الاستجابة التى يتوقعها من الاسئلة المباشرة التى تسبب حرجا للمبحرث . مثل :
ما هى الاسباب التى تجعل الافراد لا يقرأون الموضوعات الدينية فى الصحف ؟
بدلا عن : لماذا لا تقرأ بالموضوعات الدينية فى الصحف ؟

وتعتبر الاسئلة الخاصة بالسياسات العامة أو السكانية أو الأولية ، مثل السن ، والتعليم ، والدخل ، ... وغيرها من الاسئلة التى تسبب حرجا للمبحرث ولذلك يتم صياغتها فى نكات يسحب إلى احداها بدلا من الاسئلة المباشرة حولها ، بالاضافة إلى تأخير مثل هذه الاسئلة إلى نهاية الاستقصاء بدلا من تقديمها حتى لاتؤثر فى استجابة المبحرث إلى استمارة الاستقصاء كلها .

٦ وبالإضافة إلى ذلك يتجنب الباحث الأسئلة التي تستدعي معلومات تفصيلية قد لا يتمكن المبحرث من تذكرها أو استعادتها بسهولة فتشكل صعوبة في الإجابة
٧ وبما يسبب أرباكاً للمبحرث أيضاً طول السؤال ، ولذلك يحاول الباحث بقدر الامكان صياغة السؤال في عبارات قصيرة ومركزة

ويعتبر ترتيب الأسئلة question order ترتيباً مناسباً من المطالب الأساسية التي توفر الوقت والجهد للمبحرث ، وبالتالي تساعد على استجابته إلى الاستقصاء بصفة عامة .

وليس هناك ترتيب محلي يتبعه الباحث ، بل أن ذلك تعرضه رؤية الباحث ، وموضوعات الاستقصاء ، وخصائص عينة المبحرثين .

واتباع الترتيب المنطقي يفرض الانتقال من الأسئلة السهلة إلى الأكثر صعوبة ومن الأسئلة العامة إلى الأسئلة المحددة ، وكذلك اتباع التسلسل الزمني متى اقتضت طبيعة الأسئلة ذلك .

ويفضل في هذه الحالة تأخير الأسئلة المفتوحة ، لأنها تتطلب مجهداً من المبحرث في إجابتها والتفكير فيها ، وكذلك الأسئلة الحساسة بالنسبة للموضوع أو التي تـبـحرجا له .

ويفضل توزيع الأسئلة في وحدات يجتمع لها التشابه في علاقتها بموضوعات الأسئلة أو طريقة الإجابة .

وتظهر أهمية ترتيب الأسئلة في استخدام أسئلة التصفية filter أو الأسئلة الكاشفة screening ، في الحالات التي يحتمل فيها تبايناً في الإجابات ، يرتفع بأسئلة أخرى تتبعها ، أو يقتضي الأمر توجيه الأسئلة إلى مجموعات فرعية يتم لكشف عنها من خلال سؤالات معينة .

ويتم تنظيم الأسئلة في هذه الحالة على مستويين ، الأول وهو الأسئلة الكاشفة ، أو التصفية أو المتبوعة ، مثل :-

نقرأ بانتظام () نعم () لا () أجيب السؤال رقم (١)

ثم الاسئلة التابعة ويطلق عليها الاسئلة الاحتمالية ، لاها توجد فقط إلى المجموعة التي يحتمل أن تكون اجاباتها في التحيا معين ، مثل من لا يقرأون الصحف بانتظام في السؤال السابق

ويكون اسؤال رقم (١٠) هو السؤال التابع
ماهى أسباب عدم قراءةك للصحف ... ؟

وبماهى فى هذه الحالة أن تكون تعليمات الانتقال إلى الاسئلة الاحتمالية واضحة . وقد يتم فصل السؤال أو الاسئلة الاحتمالية فى وحدة خاصة أو فى تصميم خاص يفصل بينها وبين الاسئلة الاخرى فى أسئلة الاستقصاء مثل :

هذه الاسئلة خاصة بالنساء .

- ما هى الصحف النسائية التى تفضلونها أكثر ... ؟

- من بين الكاتبات المحررين على متابعة كتاباتها ... ؟

وبعد أن ينتهى الباحث من اعداد الاستمارة فى صورتها الأولية ، فإنه يقدم بإجراء اختبارات الصدق عليها من خلال عينة أصغر من المحورين ، ومراجعتها بواسطة عدد من المحكمين للتأكد من صدق المحتوى وصدق البناء ، حتى يتأكد من صلاحية استمارة الاستقصاء لقياس ما هو مراد قياسه فى موضوع البحث .

وبعد ذلك يتم الاعداد النهائية لاستمارة الاستقصاء ، الذى يشمل تصميم الغلاف المناسب ، وصياغة الصفحة الأولى للتقديم ، ثم تليها صفحة التعليمات للمبحرين فى التعامل مع أسئلة الاستقصاء .

ويفضل أن تترك مساحات بيضاء . في نهاية الاستقصاء . لتسجيل ملاحظات المبحوث متى دعت الحاجة إلى ذلك

وتفرق الاسمارة مع خطاب الاستقصاء . الذي يستثير المبحوث إلى لاجابة على الاستقصاء . والتمارن مع الباحث . مع مطروق مكتوب عليه العنوان . ومنصو عليه طابع البريد كلما تيسر ذلك . أو تحديد موعد استلامه باليد إذا اتبع هذا الاسلوب .

ثانيا : المقابلة :

على الرغم من شيوع الاستقصاء في الدراسات الاعلامية . وبصفة خاصة دراسات جمهور وسائل الاعلام . ومنهم قراء الصحف . إلا أن أهداف البحث في كثير من الحالات قد تستهدف الدراسة المتعمقة للمبحوث . أو عينة المبحوثين . وسير اغوارهم . لتكشف عن الأفكار والاتجاهات والآراء . والمعتقدات . التي قد لا يفي أسلوب الاستقصاء بها . لعدم التواصل بين الباحث والمبحوث في مرحلة الاجابة على استمارة الاستقصاء . حتى يتوفر شرط عدم تدخل الباحث في التقرير الذاتي للمبحوثين .

بالاضافة إلى أنه في دراسة الحالة . وفي عديد من الدراسات الميدانية . وشبه التجريبية كثيرا ما يلجأ الباحث إلى التواصل اللفظي مع المبحوثين . للحصول على البيانات المستهدفة كما أن الباحث يلجأ إلى هذا التواصل اللفظي مع المبحوث لتجنب الكثير من عيوب الاستقصاء . مثل احتمالات التحيز في الاجابات . ونقص استجابات المبحوثين . وتوضيح الفروض في استمارة الاستقصاء . وكذلك ضبط استجابات المبحوثين إلى اسئلة الاستقصاء . وهذا الأسلوب الذي يعتمد على الاتصال اللفظي مع المبحوثين والحصول على المعلومات والبيانات خلال فترة هذا الاتصال اللفظي . هو الذي يطلق عليه المقابلة interview . وعلى الرغم مما يوفره أسلوب المقابلة من مزايا تتجاوز بها عيوب الاستقصاء . إلا أن المقابلة على الجانب الآخر تحتاج إلى وقت وجهد كبير من فريق البحث لإدارة المقابلة مع عينة المبحوثين والحصول على البيانات المطلوبة . وعلى الرغم من مستوى الثقة في النتائج نظرا لاختيار مفردات

البحث اختياراً دقيقاً ، وإدارة المقابلة معهم بما يتواءم مع أهداف الدراسة . إلا أننا لا يمكن أن نغفل التحيز الناتج عن تأثير صياغ المقابلة وإدارتها ، بما يتطلب مهارة عالية جداً وتدريب كاف للباحثين على إدارة الحوار وتوجيه المقابلة بما يقتضيه هذا التحيز .

وتعتبر بحوث الصحافة من الحالات التي يستخدم فيها أسلوب المقابلة ، نظراً لحاجة الكثير منها إلى اللقاء المباشر مع المبحوثين ، وارتباط أهداف البحث ، بالحوار حول النسخة من الصحيفة التي تكون بين يدي المبحرث وقت المقابلة ، وما تحتاجه هذه الحالات من شرح وتفسير بطرق الإجابة على الأسئلة ، وتحديد الاستجابات ، التي قد تكون خارج النسخة من الصحيفة أو عليها نفسها مثل دراسات يسر القراءة readability التي تستهدف قياس مدى فهم القارئ للمناطق اللفظية ، وقدرته على قراءتها بالسرعة المطلوبة وكذلك بحوث قراءة الصحف reader ship research التي تهدف إلى الكشف عن اهتمام القارئ بفردات الصحف وموضوعاتها ، ومنها أسلوب التمرن الذي ابتكره جورج جالوب G. Gallop في الثلاثينات وطوره بعد ذلك . ويعتمد على المقابلة الشخصية مع المبحرثين الذي يعرضون لنسخة من الصحيفة وسؤالهم عن الموضوعات التي قرأوها على الصفحة ، وتقسم النتائج على أساس (المشاهدة / قراءة جزء / قراءة الكل) . ومن الدراسات الشهيرة بعد ذلك ، الدراسة التتبعية التي أجراها اتحاد ناشري الصحف الأمريكية :

The American Newspaper, Publishers Association's Continuing studies of Newspapers

التي شملت إجراء أكثر من خمسين ألف مقابلة مع قراء ١٣٠ جريدة يومية بين عامي ١٩٣٩ - ١٩٥٠ للتعرف على خصائص القراء وتفضيلهم للجرائد والفردات فيها^(١) .

(1) Swanson, C. "what they read in 130 daily Newspaper" Journal ism Quarterly Vol 33 : 3-1955 P.P 411 - 421 .

وهناك تصنيفات عديدة للمقابلات ، تتفق وطبيعة بحث وأهدافه ، والبيانات المستهدفة ، وخصائص عينة المبحوثين ، وفرب هذه التصنيفات ، هو التصنيف حسب وظيفة المقابلة ، ولا يختلف باختلاف عدد المبحوثين ، أو مرات المقابلة ، ووقتها .

- المقابلة المقتنة structured interview والتي يتم تحديد إجراءاتها وخطواتها ولاسئلة الخاصة بها مسبقا ، وبشكل منظم ، ولايسمح فيها للقائم بالمقابلة بالخروج عن المحدود المرسومة .

وعادة ما تستخدم في استمارات المقابلة المقتنة الاسئلة المغلقة . ونستخدم المقترحة لأغراض كشف الفروض أو معرفة الاسباب والدوافع .

- بينما تتميز المقابلة غير المقتنة unstructured interview بالمرونة في إدارة المقابلة ، وتوجيه الاسئلة والحوار ، في إطار الخطوط والأهداف العامة لتنظيم المقابلة . كما يترك للمبحوث الحرية في التعبير عن آرائه وأفكاره ومعتقداته .

وعادة ما تكون الاسئلة قليلة ، وتوضع أنظما . لتوجيه الحديث وإدارة الحوار . الذي يستهدف التعمق في شخصية المبحوث وتبصر أغواره . ولذلك يسمى هذا النوع من المقابلات « بالاستبصار » وتسمى أيضا المقابلة غير الموجهة non-directive .

وتتخذ شكل المقابلة البؤرية أو المركزة facused عندما تركز على خبرة معينة . مثل طول متابعة موضوع صحفي معين ، أو حملة صحفية ، وآثارها . ويكون دور القائم بالمقابلة هو استشارة المبحوث للحديث ، وتوجيهه نحو الموضوع مع ترك الحرية كاملة للمبحوث في التعبير .

ويتم تنظيم المقابلة وإدارتها ، بعدد من الخطوات والإجراءات تشمل : اختيار عينة المبحوثين . ونظرا لأن عدد مقاربات العينة يكون صغيرا مقارنة بالاستقصاء . فإن الباحث يدقق كثيرا في اختيار المقاربات ، خصوصا إذا ما كانت المقابلة تتم في إطار دراسة الحالة . وتختار العينة عادة من خلال الطريقة متعددة المراحل .

- تصميم استشارة المقابلة . ولا تختلف عنها في الاستقصاء ، سوى في احتلال عددها ، والاستفادة بالاسئلة المفتوحة أكثر ، مع قيام القائم بالمقابلة بتسجيل الاجابات بما يتفق مع شكل ونوع الاسئلة .

- اختيار النائين بالمقابلة وتدريبهم .

- تنظيم التعاون مع الاجهزة المستولة ، لدعم تأمين البحث ، واطمئنان الافراد إلى سلامة إجراءاته وأهدافه .

وتهدف الإدارة الناجحة للمقابلة إلى بناء المناخ الوديع للمقابلة ، الذي يوفر الثقة الكاملة ، ودعم العلاقة بين القائم بالمقابلة والمبحوث ، وكذلك المساعدة على استدعاء المعلومات والبيانات المطلوبة بدقة وموضوعية .

وهو جمع أسلوب الاستقصاء التليفوني telephone-questionnaire بين مزايا الاستقصاء والمقابلة ، حيث يلتقي الاطراف من خلال الحديث التليفوني ، لجمع البيانات والمعلومات الخاصة بموضوع البحث . من خلال عدد من الاسئلة المعدة مسبقا حتى يتم التركيز في الحادثة على حدود المعلومات المطلوبة ، ولا يؤدي إلى ملل المبحوث من الحديث التليفوني الطويل .

وكثيرا ما يتم تصنيفه على أنه من طرق المقابلة telephone interview على الرغم من أنه لا يوفر أهم ما يميز المقابلة ، وهو الاتصال وجها لوجه face to face لتحقيق الأهداف البحثية ، التي لا يوفرها الاستقصاء .

ولا يفضل التوسع في أسلوب الاستقصاء ، أو المقابلة بالتليفون أو الاعتماد عليه كلية ، لما له من عيوب تؤثر في صدق النتائج . وخاصة لعدم قسيل عينة الدراسة التي تلك التليفون لخصائص المجتمع ، أو أن الكثير من أفراد لا يسجلون أسماءهم في دليل المشتركين . بالإضافة إلى قيرد الوقت في الاتصال وأجراء الحادثة التليفونية . وحدود الاسئلة التي يمكن توجيهها خلالها .

ثالثا : الملاحظة الميدانية

يعتمد الباحث في تعرضه للأفراد والوثائق على الملاحظة بشكل كبير . بز س في حياتنا نكتسب الكثير من المعارف والمهارات نتيجة الملاحظة لسلوك الآخرين . ولكن الملاحظة أو المشاهدة لا يعتمد عليها برصنها أسلوبا علميا لجمع البيانات ، عالم تتم بشكل منتظم - منهجي - ودقيق . بحيث تقدم لنا نتائج صادقة وثابتة للملاحظة . وفي أساليب الاستقصاء ، والمقابلة ، حيث يحصل الباحث على الحقائق من الآخرين ، فإنه في هذه الحالة يعتمد على مشاهدات أو ملاحظات هؤلاء الآخرين . وبذلك فإنها تعتبر ملاحظة من الدرجة الثانية ، ولكنها تصبح ملاحظة من الدرجة الأولى عندما يقوم بها الباحث بنفسه ، حيث يحقق الباحث في نتائجها بدرجة أكبر .

وعلى الرغم من أهمية هذا الأسلوب في جمع البيانات ، إلا أنه لم يسجل ترسعا في استخدامه مقارنة بالاستقصاء والمقابلة^(١) ، وبصفة خاصة في بحوث الصحافة ، حيث توجد عملية الملاحظة - سواء كانت ملاحظة بالمشاوكة أو بدونها - بالعديد من الصعوبات . يتصدوها الصعوبات المرتبطة بالجمهور والوقت والنفقات . أو صعوبة الحصول على قبول الجماعات التي تخضع للدراسة ، وحاجتها إلى مهارات كبيرة في الملاحظة والتسجيل المنظم للسلوك الفعلي للأفراد في المواقف الطبيعية .

- وفي بحوث الصحافة يمكن أن تستخدم الملاحظة الميدانية في مثل هذه الحالات :
- دراسة عادات القراءة ، فيما يتعلق بأولويات المفردات الصحفية بالنسبة للقراء .
- دراسة كثافة القراءة للمفردات الصحفية في علاقتها ببعضها .
- دراسة اتجاهات توزيع الصحف في علاقتها ببعضها . والتعرف على خصائص الفئات التي تقرأ الصحف .
- دراسة الميل إلى قراءة الصحف عند الفئات التي لا تشرعها .

وبغیرها من الحالات التي يرى الباحث فيها ضرورة الاعتماد على الملاحظة الميدانية المباشرة للسلوك في المواقف الطبيعية .

وسواء كانت الملاحظة بالمشاركة participant observation حيث يشترك القائم بالملاحظة observer مع الأفراد المبحوثين في مراقبة الملاحظة ويتفاعل معهم ، حيث يكون معروفا لديهم ، أو يكون مجهولا بالنسبة لهم ، لكنه يشاركهم نشاطهم ومراقبتهم. أو كانت الملاحظة بدون مشاركة non participant observation حيث يلاحظ القائم بالملاحظة المبحوثين دون اشتراك معهم أو معيشتهم ؛ اعتمادا على المشاهدة الفعلية ، أو باستخدام الوسائل المساعدة مثل آلات التصوير التلفزيوني . وسواء كانت الملاحظة بالمشاركة أو بدونها ، فإنها يجب أن تتسم بالانتظام والوضوح التي يفرها اتباع الخطوات المنهجية للملاحظة الميدانية والتي تلتخص في الآتي :

- تخطيط الاقتراب من ميدان ، الملاحظة ومفرداتها ، وتأمين عملية استمرارها وقبول الأفراد لها .

- تصميم استمارة الملاحظة .

- اختيار وتدريب القائمين بالملاحظة .

- تسجيل البيانات المستهدفة في ميدان الملاحظة - وقفل هذه المرحلة أهمية بالغة .

لتأكيد مستوى الدقة في التسجيل والموضوعية .

ولذلك ينصح بعدم تأجيل التسجيل لأي سبب ، مع مراعاة الحذر الشديد في تسجيل الوقائع ، في حدود متطلبات استمارة الملاحظة ، دون أن يبعث القائم بالملاحظة في تنوعها . حيث يجب أن يكون التسجيل أولا والتقرير لاحقا . مع ضرورة تسجيل كافة التفاصيل لمادامت تتفق مع أهداف البحث ، طبقا لبرنامج التدريب .

- عرض البيانات على الباحثين أولا بأول . للاستفادة بآرائهم في التعديل أو التفسير ، أو الاستمرار .

ويفضل إجراء تحليل البيانات أولا بأول ، للتأكد من استمرار صلاحية أسلوب الملاحظة وأدواتها في تحقيق الأهداف البحثية ، وذلك لتأكيد أكبر قدر من الصدق الداخلي أو الإجرائي .

نموذج استبيان عن:

خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية

الأخ الزميل / موجه اللغة العربية .

تحية طيبة وبعد:

فيقوم الباحث بدراسة موضوعها : " مستوى الثقافة العلمية في تدريس اللغة العربية لدى طلاب كلية التربية العلمية في كلية التربية في القويم " .
وذلك الاستبيان جرداً من تلك الدراسة ، وقد استهدف تحديد خصائص اللغة العلمية التي يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية .
لذلك فقد تضمن هذا الاستبيان عدداً من المفردات في ثلاثة من المجالات اللغوية للغة العلمية

- (1) خصائص الخطب العلمي .
- (2) طبيعة المعلومات العلمية
- (3) عمليات العلم والتفكير العلمي .

و قد تم وضع مفردات المجالات السابقة وصياغتها بعد الرجوع للمراجع والدراسات السابقة المتخصصة في هذا الميدان ، علماً بأنها متكاملة ومتداخلة ، وقد تم تقسيمها بخرص الدراسة .
والمرجو منكم التكرم بإبداء رأيكم في مدى أهمية استخدام اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية ، وذلك بوضع علامة (س) كلما لدرجة الأهمية التي ترونها أمام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان .
كما أرجو التكرم بإضافة ما ترونه من خصائص اللغة العلمية التي لم ترد فيه .
ولكم منا موفور الشكر والاحترام .

الباحث

الدكتور / عبد الرحمن كامل
لستة مساعد في قسم المناهج وطرق
التدريس في كلية التربية في
الفرج

أولاً - بيانات شخصية :

- 1- الاسم _____ (اختاري)
- 2 - تاريخ ومكان الميلاد : _____
- 3- الإدارة التعليمية _____
- 4- المزدل وتاريخه : _____
- 5- عدد سنوات الخبرة في التدريس _____

ثانيها . مفردات الاستيعاب :

لرجو التكرم بوضع علامة (/) تبعا لدرجة الأهمية التي ترونها أمام كل عبارة من عبارات هذا الاستبيان فيما يلي :

رقم	المجال ومفرداته	لازمة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	غير لازمة
أولا	خصائص لغة الخطاب المأخوذ من الموهبة الموهبة .			
1-	التعريف الإجرائي للمصطلحات			
2-	عدم استعمال لغة المجازية مثل الصور البلاغية ، والاستشهاد بالنصوص .			
3-	استعمال الكلمات التي تدل على الجرأة ، وعلى التخصيص الذي يلقى عن الكلام صفة المسؤولية ، وعدم الدقة ، مثل : خصوصا ، بصورة خاصة			
4-	استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال والتفويض التي تدل بدقة عن مواقع الكلام من الحقيقة مثل يحتمل ، من المحتمل .			
5-	عدم استعمال أفعال للرجاء والتسلي والمدح والذم مثل : لعل ، لو ، نعم ، بل			
6-	عدم استعمال الأفعال التي لا يعرف فاعلها من خلال الكلام مثل : زعموا ، قالوا ، ذهبوا .			
7-	عدم استعمال المفردات التي تشمل معنى سبقا يعود إلى سائر النسخة أو الذين أو الفترات (لا بتحديد المعنى المقصود بها ؛ لأنها تستدعي تلقائيا الفهم الاختياري			
8-	استعمال المفردات التي تدل على الاستنتاج لتدل على كفاية بناء الأحكام مثل : بناء عليه ؛ بما أن ؛ نظر لـ .. ؛ إن ذلك .			
9-	عدم استعمال المفردات المترادفة التي تدل على المعنى دون التنبية إلى الفروق التي تتضمنها			
10-	استعمال الفعل التقديرية التي تجتهد لمقاربة المعنى تدريجيا ؛ معتمدا على الجزم غير المبرر علميا ؛ وغير المعبر عن حقيقة الواقع مثل : كما ؛ قريب ؛ أوشك .			
11-	استعمال الأفعال الخمسين التي تحدد ترميز العلاقة بين المقدمات والنتائج مثل : ونجمن ؛ يفترض ؛ يشمل على .			
12-	التركيب اللغوي الموجز .			

13-	التركيب اللغوي السليم .			
-	الغري غير ما سبق			

رقم	المجال ومفرداته	الارمة بدرجة		
		كبيرة	متوسطة	غير لازمة
	ثانياً طبيعة المعلومات القويّة في دروس اللغة العربية 22			
14-	معلومات يمكن الرجوع إليها في الواقع ؛ وحسبها بالتجربة			
15-	معلومات تتجه إلى القناعة التجريبية لتحقيق غايات معينة			
16-	معلومات موثقة تعتمد على حقائق ونتائج من مراجع ومصائد علمية متخصصة حديثة في الميدان			
17-	معلومات تكثر فيها الترددات والمصطلحات الغريبة الحديثة.			
18-	معلومات تندر فيها المفردات التي تتطلب القواميس والمصاحف للكشف عن معانيها .			
-	الغري غير ما سبق .			
	ثالثاً - عمليات العلم والتفكير العلمي -			
	أ- يستخدم في تدريس عمليات العلم الآتية :			
19-	الملاحظة			
20-	استقراء الكلمات والأفكار			
21-	استخدام العلاقات المنطقية والزمانية			
22-	التصنيف			
23-	الاستنتاج			
24-	الاستدلال			
	ب- يتبع في تدريس خطوات المنهج العلمي الآتية :			
25-	الإحساس بوجود مشكلة في محور درس اللغة العربية			
26-	تحديد المشكلة			
27-	جمع المعلومات والبيانات وفحصها			
28-	فرض الفروض			
29-	اختبار الفروض			
30-	الوصول إلى الحل ؛ أو المفهوم ؛ أو القانون ؛ أو النظرية .			
-	الغري غير ما سبق			

مثال لمساب معامل الثبات

خلفات الدرجة	استمرار	م	ح	لح \times ح	ل \times ح
-٥	٥	٧٥	٢-	١٠-	٢٠
-١٠	٢	١٥٥	١-	٣-	٣
-١٥	٩	١٧٥	صفر	صفر	صفر
-٢٠	٢	٢٥٥	١+	٢+	٢
-٢٥	١	٢٧٥	٢+	٢+	٤
	٢٠		٩-	٩-	٢٩

$$\text{المتوسط الحسابي} = ١٧٥ + ٥ \times \frac{٩-}{٢٠} = ١٥٠,٢٥$$

$$\text{الاختلاف المعياري} = ٥ \times \sqrt{\left(\frac{٩-}{٢٠}\right) - \left(\frac{٢٩}{٢٠}\right)^2} = ٥,٥٨٥$$

وبالتعويض في معادلة الثبات نحصل:

$$١ = \frac{٢٠ \times ٢ - (٣ - ٢) \times (١ - ٢)}{(٢ - ٢) \times (١ - ٢)}$$

$$\text{فإنه معامل ثبات الاختبار} = \frac{١٥٢٥ - (٥,٥٨٥)^2 \times ٣}{(٥,٥٨٥)^2 \times (١ - ٣)}$$

$$= ٠,٧٨٥٨$$

مثال بياني لحساب (ك) بالطريقة العامة

الصفة	التكرار	موافق	للاذري	أرضي	المجموع
معلمون	٤٢	١٣	٢٣	٨٨	
موجهون	٢٠	٨	٢٥	٥٣	
المجموع	٦٢	٢١	٥٨	١٤١	

التكرار - المتوقع للمعلمين (موافق) = $\frac{٨٨ \times ٦٢}{١٤١} = ٣٨,٧٠$

* ك = للمعلمين (موافق) = $\frac{٣٨,٧٠ - ٤٢}{\frac{٢٨,٧٠}{١٤١}} = ٢٨$

التكرار - المتوقع للمعلمين (للاذري) = $\frac{٨٨ \times ٢١}{١٤١} = ١٣,١١$

* ٦ = للمعلمين (للاذري) = $\frac{١٣,١١ - ١٣}{\frac{١٣,١١}{١٤١}} = ١٠٠$

التكرار - المتوقع للمعلمين (أرضي) = $\frac{٨٨ \times ٥٨}{١٤١} = ٣٦,٢٠$

* ٦ = للمعلمين (أرضي) = $\frac{٣٦,٢٠ - ٢٣}{\frac{٣٦,٢٠}{١٤١}} = ٢٨$

و على نحو مماثل نحسب ك للموجهين ثم نجمع قيم "ك" لكل فئة المعلمين والموجهين (ك) = ١٠

[د. ح. = ٢ ، عند مستوى ٠.٠٥ = ٥.٩٩١ ، وعند مستوى ٠.٠١ = ٩.٢٠]

وبما أنه نتيجة (ك) الحسوبة هي (١٠) فهي غير دالة عند ٥.٠٠ ، وغير دالة أيضا عند ١.٠٠ ، وبذلك يمكننا أن نستنتج أنه لا توجد فروق دالة بين استجابات المعلمين والموجهين على ذلك السؤال.

بعض المعادلات الإحصائية

بيانات مجال بيدي

س	س
١٠٠	١٠
١٤٤	١٢
١٦٩	١٣
٦٤	٨
٤٩	٧
٥٢٦	٥٠

* المتوسط الحسابي
 $\frac{\sum x}{n} = \bar{x}$

* التباين
 $\frac{\sum x^2}{n} - (\bar{x})^2 = s^2$

$\frac{526}{50} - (10)^2 =$

$= 10.52 - 100 = 0.52$

* الانحراف المعياري $= \sqrt{0.52} = 0.721$ تقريباً

* $\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n} = \frac{\sum (x^2 - 2x\bar{x} + \bar{x}^2)}{n} = \frac{\sum x^2}{n} - 2\bar{x}\frac{\sum x}{n} + \bar{x}^2$

حساب معامل ليكرت :

$\frac{1 \times 10 + 2 \times 14 + 3 \times 16}{3 \times 50}$

نموذج
بطاقة ملاحظة

استخدم طلاب التربية العملية - عينة البحث - اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل
الفصول المدرسية .

أولاً - بيانات شخصية :

1- الاسم : _____ (اختياري)

2- تاريخ الميلاد : _____

3- المدرسة : _____

4- الصف والفصل الذي تمت الملاحظة فيه : _____

5- تاريخ الملاحظة : _____

ثانيا - مجالات العلاقة الملاحظة ومفرداتها ،
أرجو التكرم بوضع علامة (+) تبعا لمستوى استخدام طالب للقرينة الصليبة للغة العنمية فيما يأتي :

رقم	المجال ومفرداته	مستويات الاستخدام				
		مستل	جهد	جهد	مقبول	ضعيف جدا
1	استعمال لغة النظام العلمي في تدريس اللغة العربية					
-1	التعريف الإجرائي للمصطلحات					
-2	عدم استعمال اللغة المجازية مثل الصور البيانية ، والاستشهاد بالنصوص					
-3	استعمال الكلمات التي تدل على الجرئية ، وعلى التخصص الذي ينفي عن الكلام صفة العمومية وعدم الدقة مثل : خصوصا ، بصورة خاصة					
-4	استعمال مفردات وتعبيرات الاحتمال والترجيح التي تعبر بدقة عن موقع الكلام من الحقيقة مثل : يحتمل ، من المحتمل ، يرجح					
-5	عدم استعمال افعال الرجاء والتمنى والمضارع والتمنى مثل : لعل ، ليت ، نعم ، ينبغي					
-6	عدم استعمال الأفعال التي لا يعرف قاعها من حلال الكلام مثل : زعموا ، قالوا ، ادعوا					
-7	عدم استعمال المبررات التي تحمل معنى مسبقا يعود إلى مبادئ السياسة أو الدين أو الفرائض إلا بتحديد المعنى المقصود بها ، لأنها تستدعي تقائنا للفهم الاتحادي					
-8	استعمال المفردات التي تفرض الاستنتاج لتدل على كيفية بناء الأحكام مثل : بناء عليه ، بما أن ، نظر لـ .. ، لذلك					
-9	عدم استعمال المفردات المترادفة التي تعبر عن المعنى دون التنبيه إلى الفروق التي تتضمنها					
-10	استعمال افعال المقارنة التي تجعل المقارنة المنطوق ترويجا ، مبتعدا عن الجزم غير المبرر علميا ، وغير المبرر عن حقيقة الواقع مثل : كذا ، أقرب ، أوشك					
-11	استعمال افعال التضمن التي تحدد نوعية العلاقة بين المقدمات والنتائج مثل : يتضمن ، يلتزم ، يستلزم					

12-	التركيب اللغوي الموجز .								
13	التركيب اللغوي السليم .								
-	أخرى غير ما سبق								
مستويات الاستخدام									
رقم	المجال ومفرداته	مستقل	جدا	جيد	مقبول	ضعيف	مستفاد		
ثانياً طبيعة المعلومات اللغوية في دروس اللغة العربية :									
14-	معلومات يمكن الرجوع فيها إلى الواقع ؛ وحسبها بالتجربة .								
15-	معلومات تتجه إلى الناحية التطبيقية لتحقيق غايات لغوية .								
16-	معلومات موثقة تحدد على حقائق ونتاج من مراجع ومصادر علمية متخصصة حديثة في الميدان .								
17-	معلومات تكثر فيها المفردات والمصطلحات اللغوية الحديثة .								
18-	معلومات تكثر فيها المفردات التي تتطلب التوازي والمعاجم للكشف عن معانيها .								
-	أخرى غير ما سبق .								
ثالثاً - معانيات العلم والتفكير العلمي :-									
19-	الملاحظة								
20-	استقراء الكليات والأفكار								
21-	استخدام العلاقات الكافية والزمانية								
22-	التصنيف								
23-	الاستنتاج								
24-	الاستدلال								
ب- ويتم في دروسه بطرق النحو العلمي الآتية :									
25-	الإيمان بوجود مشكلة في سير درس اللغة العربية								
26-	تحديد المشكلة								
27-	جمع المعلومات والبيانات ونقدها								
28-	عرض الفروض								
29-	اختبار الفروض								
30-	الوصول إلى الحل ؛ أو التمهيد ؛ أو القانون أو الطريقة .								
-	أخرى غير ما سبق								

الفصل الثاني : تحليل أحد الكتب المقررة : مقدمة :

يعتمد تحليل المحتوى عند تطبيقه لدراسة لمشكلات معينة على عدد من الخطوات المنهجية ، بعضها ينتمى إلى خطوات المنهج العلمى العام ، أو البحث العلمى بصفة عامة ، والأخرى تفرده عن غيره من المناهج ، ويعبر من سماته الأساسية

وتبدأ الخطوات المنهجية العامة شأنها شأن أى منهج آخر بالخطوة الأساسية الأولى فى البحث العلمى وهى تحديد المشكلة العالمة ، والتي تدور عادة فى إطار من إطارات الاستخدام سابقة الذكر ، أو تفترب منها فى المعنى أو الهدف ، وتتميز المشكلة العلمية فى هذه الحالة بمشمل المحتوى المنشور وسماته كعنصر من عناصر المشكلة ، أو متغير من متغيراتها ، يخضع للبحث والدراسة فى إطار الوصف المجرد ، أو فى إطار العلاقات الفرضية مع متغيرات أخرى .

وبينما ينتقل الباحث فى خطوات البحث العلمى ، بعد ذلك ، إلى صياغة الفروض العلمية أو طرح الفرضيات ، ثم تحديد مجتمع البحث واختيار نظام العييات فإنه فى تحليل المحتوى يجب أن يسبق ذلك خطوة أساسية ، تسهم بقدر كبير فى تيسير إجراءات التحليل وتأكيد صدقها ، وثبات نتائجها ، وهى خطوة التحليل المدنى وذلك تكوين الخطوات المنهجية فى تحليل المحتوى كالاتى :

أولا : الخطوات المنهجية العامة . وتشمل :

- ١- الاحساس بالمشكلة وتحديدها .
- ٢- التحليل المبدئى .
- ٣- صياغة الفروض العلمية أو طرح التساؤلات .
- ٤- تحديد نظام العينات .

والتحليل المبدئى preliminary analysis هو تحليل كيفى ، يتم على عينات أصغر من الوثائق لتحقيق عدد من الوظائف المرتبطة بإجراءات التحليل ونتائجه . بالإضافة إلى الوظائف الخاصة بالاقتراب من المشكلة العلمية وفروضها ، يوصفه قريبا من مفهوم الدراسة الاستطلاعية التمهيدية لمشروع التحليل الكلى .

وفى الإطار الخاص بالاقتراب من المشكلة العلمية وفروضها ، فإن التحليل المبدئى يسهم فى التحديد الدقيق للمشكلة وصياغة العلاقة بين عناصرها . بالإضافة إلى اسهامه فى تأصيل الفروض العملية المصاغة ، والتأكد من صلاحيتها للاختبار .

أما وظائف التحليل المبدئى التى تسهم فى صياغة مشروع التحليل النهائى وأجزائاته ، فإنه يمكن تلخيصها فى الآتى :

- صياغة مشروع الترميز ، الذى يشمل تحديد وحدات التصنيف ، ووحدات التحليل ، ووحدات العد والقياس .
- استشارة الأساليب الإحصائية أو الرياضية للعد والقياس ، وتحديد القيم والأوزان الخاصة بالوحدات .
- تصميم استمارة التحليل ، وجدولة الفئات ، والوحدات ، وتقرير أساليب عرض البيانات الكمية وعقد المقارنات .
- صياغة إجراءات الصدق المنهجى ، ووضع المعايير الخاصة بتحقيق واختبار صدق الإجراءات ، وصدق النتائج ، وبصفة خاصة فى الدراسات الخاصة بالاستدلال ، أو التحليل الاستدلالى .

وفي هذه الاحوال يمكن الاستفادة من الخطوط المنهجية للاتجاه النقدي ، التي
يعني جمع الأدلة عن عناصر المشكلة أو الظاهرة وحركتها في السياق العام ، وتقريبها .
لاخذ القرارات الخاصة برفض أو قبول البيانات المرتبطة بها . وبالتالي التأكد من صدق
الاعتماد عليها في اختيار وتحقن المشكلة أو الظاهرة (١) .

وبالاضافة إلى تحقيق الوظائف المرتبطة بالاطار النظري للبحث وأهدافه ،
والوظائف المرتبطة بالاطار التطبيقي وصيغة مشروع التحليل النهائي ، بالاضافة إلى
ذلك فإن التحليل المبدئي يحقق نوعاً من اللفة بين الباحث وناثق التحليل وبياناتها ،
تسهم في تطوير الاتجاهات الفكرية والعلمية للباحث ، وتسهم في تجاوز الصعوبات
الخاصة بضمخامة هذه الوثائق ، وبياناتها ، بجانب دعم المهارات المنهجية والمفردية
والاحصائية التي تعتبر ضرورة من ضرورات التحليل الكمي للمحتوى .

ثانياً : ترميز بيانات التحليل

والمقصود بترميز بيانات التحليل مجموعة الخطوات ، التي يتم من خلالها
تحويل الرموز اللفظية ، في المحتوى المنشور ، إلى رموز كمية ، قابلة للعد والقياس .
وهذه الخطوات المنهجية هي التي تميز هذا المنهج عن غيره من مناهج البحث العلمي .
ذلك أنه لا يتعامل مع الرموز اللفظية في الوثائق فقط ، ولكنه يتعامل معها في إطار
كمي ، حتى أن الصفة الكمية أصبحت تميز ، دون أن تكون من محددات اسم المنهج
أو عنوانه ، وأصبحت هذه الصفة من المتطلبات الأساسية للتحليل في استخداماته
المتغيرة .

وتشمل عملية ترميز البيانات ثلاث خطوات أساسية :

١- تصنيف المحتوى إلى فئات ، حسب أهداف الدراسة ، وهذه الفئات يمكن عملها أو

(١) راجع بالتفصيل : محمد عبد الحميد : الاتجاه النقدي في دراسة الظواهر الإعلامية المتغيرة ،
المجلة العلمية لكلية الآداب والعلوم الإنسانية ، جامعة الملك عبدالعزيز ، جدة : المجلد الحادي ،
١٩٥٥ ، ص . ١٧٠ - ١٧٨ .

قياسها مباشرة ، أو عد الوحدات التي تشير إليها وتسهم في تحديدها .
٢- تحديد الوحدات التي يتم عدها أو قياسها مباشرة ، لتحقيق أهداف الدراسة ،
ويطلق عليها وحدات التحليل .

٣- تصميم استمارة التحليل ، التي يتم بواسطتها جمع بيانات التحليل - أو يفهم
التحليل ، تسجيل الفئات ، ووحدات التحليل التي يتم عدها أو قياسها .

٥- التصنيف وتحديد الفئات

وتهدف هذه المرحلة إلى تقسيم المحتوى في عينة الدراسة ، إلى أجزاء ذات
خصائص أو سمات أو أوزان مشتركة ، بناء على معايير للتصنيف يتم صياغتها
مسبقاً . وهذه الأجزاء يطلق عليها فئات categories ، وهذه الفئات تعتبر بعد ذلك
وحدات يضاف إليها كل ما يتفق معها في الخصائص والسمات والأوزان .

وتعتمد معايير التصنيف classification criteria ، التي يتم تقسيم
المحتوى إلى فئات بناء عليها ، تعتمد على حدود الإطار النظري لمشكلة البحث أو
الدراسة ، والعلاقات النظرية أو النماذج ، وكذلك إطار النتائج المستهدفة من
البحث .

وتتطلب عملية التصنيف وتحديد الفئات توافر عدة شروط ، حتى يتحقق لهذه
الفئات الصق المنهجي ... وهذه الشروط هي :

- تحقيق استقلال الفئات ، وهذا يعني ألا تقبل المادة التي يتم تصنيفها في إطار فئة
معينة ، التصنيف في إطار فئة أخرى . مثل تصنيف الموضوعات الخاصة بمقاومة
التطرف الديني ، والتي يتم تصنيفها على أساس أنها موضوعات أمنية ، بينما
يمكن تصنيفها في نفس الوقت في إطار الصورة الدينية ... وهكذا .
- ولذلك يجب تحديد معالم الفئات بدقة شديدة ، بحيث يمكن تمييزها بسهولة
وبسر ، وبصفة خاصة خلال مرحلة إجراء اختيارات الشات .

- أن يكون نظام الفئات شاملاً ، ويعني تحديد الفئات بحيث نجد لكل مادة في
المحتوى - محل التحليل نقطة تصنف في إطارها ، وذلك حتى لا نجد في الفئات ،

وتة « أخرى ... » التي تتسع لكل مالا يكر للباحث تفسيره . ويشكل مؤثر على صدق النتائج وثبتها .

- ويضاف إلى الشروط السابقة ، كفاية أو سلامة نظام الفئات لأهداف الدراسة ، بحيث يمكن أن تحجب على تساؤلات الدراسة ، أو تسمح باختبار الفروض ، وكذلك أن تكون الفئات قابلة للتطبيق ، وتضيف شيئا عن العملية الإعلامية بصفة عامة والصحفية خاصة ، بالإضافة إلى مرونة هذا النظام ، وقابلية العمل مع ما تسجد من مراد أو معان خلال مرحلة تحليل الوثائق^(١) .

وتحقق هذه الشروط يعتمد بالدرجة الأولى على مهارة الباحث النظرية والتطبيقية من جانب ، والاستغلال الأمثل لمرحلة التحليل المبني ، التي يتم خلالها اتخاذ القرارات الخاصة بالرميز ، ومنها تحديد نظام التصنيف .

وهناك عدد من الفئات التي استخدمت في بحوث كثيرة ، وأصبحت مرشدا لكثير من الباحثين في تحليل المحتوى ، هذه الفئات من حيث اتجاهها ، يتم تقسيمها إلى قسمين رئيسيين :

• الأول : يمثل مجموعة الفئات التي تصف المعاني والأفكار التي تظهر في المحتوى ، وهي الفئات التي تهتم بإجابة السؤال : ماذا قيل ... ؟

والثاني : يمثل مجموعة الفئات التي تصف كيفية أو أسلوب تقديم أو عرض المحتوى ، وتهتم بإجابة السؤال : كيف قيل ... ؟

ومن فئات المجموعة الأولى أو القسم الأول :

- فئة الموضوع ، والتي تستهدف الإجابة على السؤال : علام يدور محتوى الصحف ، وتستخدم أساسا بفرض الكشف عن فواكر الاهتمام في المحتوى بالموضوعات المختلفة التي تعرضها الصحف .

(1) Stempel III , Guido H., Content Analysis ., In : Stempel III Guido H & Westley , Bruce H., (eds) op . cit . P.P 123 - 124 .

مثل تقسيم المصوغات إلى موضوعات سياسية / اقتصادية / عسكرية / دينية / رياضية / اجتماعية ... إلى آخره .

- فئة الاتجاه ، وهي من أكثر الفئات شيوعا ، حيث يتم تصنيف المحتوى بناء على المشاعر أو المحددات المختلفة إلى مؤيد / معارض ، ايجابي / سلبي ، ولاغراض التصنيف الدقيق والتباين بين أوزان أو كثافة التأييد أو المعارضة فيمكن التصنيف إلى ست فئات رئيسية وهي : اتجاه ايجابي مطلق / اتجاه ايجابي نسبي / اتجاه متوازن / اتجاه سلبي مطلق / اتجاه سلبي نسبي / اتجاه صفري^{١١} .

ويرتبط بالفئات السابقة ، فئة المعايير ، التي يتم على أساسها التصنيف ، مثل التركيز على درجات الولاء / أو بساطة المجتمع / أو تكرار الالفاظ والعبارات الدالة مباشرة على الاتجاه ... إلى آخر .

- ومن مجموعة الفئات الشائع استخدامها فئة التيم السائدة لدى المجتمعات أو الأفراد ، وكذلك فئة الأهداف التي تسعى المجتمعات إلى تحقيقها ، وكذلك الأفراد ، بالإضافة إلى فئة وسائل أو طرق تحقيق هذه الأهداف والغايات .

وبذلك فإن دولة مثل إسرائيل تستهدف التوسيع الاستيطاني ، كفتة من فئات الأهداف ، وتسمى إلى تحقيق الهدف بالفترة المسلحة ، كوخيلة من وسائل تحقيق الأهداف . وكذلك قد يسمى الفرد إلى الثروة ، أو السلطة ، أو المركز الاجتماعي .. وقد يستعين بالوسائل المشروعة أو غير المشروعة ... وهكذا .

- ويمكن استخدام فئة السمات أو الخصائص لوصف المجتمعات أو الأفراد .

وكذلك استخدام فئة الفاعل ، لتحديد الشخصيات التي تقوم بأدوار معينة في أحداث أو وقائع معينة .

- وتستخدم أيضا فئة المصدر أو المرجع أو السلطة ، لتحديد مصادر المحتوى ،

والاجابة على الأسئلة المرتبطة بالتأثير في اتجاهات المحتوى ومراكز الاهتمام .
- ويستخدم التصنيف الجغرافي في فئة منشأ الحدث أو المعلومات ، لحماية على
الاسئلة الخاصة بتحديد مراكز اهتمام المحتوى بالاماكن أو الاقاليم .
الجغرافية في العالم .

أما المجموعة الثانية أو القسم الثاني من التقسيم العام للفئات الشائع
استخدامها ، فهي الفئات التي يتم من خلالها وصف أسلوب العرض أو النشر ، وكذلك
الاقتناع ، ومن هذه الفئات : فئة شكل النشر ، وتناول التقسيم على أسس فئتين
الكتابة الصحفية ، أو فنون النشر الصحفي لمحتوى الموضوعات المختلفة ، وكذلك
استخدام العبارات التي تعبر عن الآمال أو الأعمال ، أو التعريف والتفصيل ، أو
الحقائق والأمانى ، أو الاستشهاد بالماضى أو الحاضر .

ومن فئات الشكل أو الأسلوب أيضا استخدام العبارات الدالة على كفاية
الاتجاهات أو شدتها ، وهي فئة الانفعالية ، والتي تشير إلى العبارات الدالة على
التوكيد ، أو التفضيل ، أو الرفض ، ... إلى آخره .

وذلك بالإضافة إلى أساليب أو وسائل الاقتناع ، مثل الاستمالات الداعية أو
العرض غير المتوازن للاكثار ، أو الاستشهاد بالمراجع المخاطبة أو غير الدقيقة ، أو
العكس ، وهذه الفئات بأنواعها ، ليست فئات فطرية ، ولكنها تعتبر مجرد أمثلة
للاستشهاد بها ، واتخاذها دليلا في عملية التصنيف وتحديد الفئات .

٦- تحديد وحدات التحليل

①

وهي الوحدات التي يتم عليها العد أو التأسيس مباشرة . وهذه الوحدات تتلوه
في شدة بنائها ورموز المحتوى ، الذي يبدأ بالمكرة ، ثم يتم اختيار الوحدات المفردة
للتعبير عن هذه الفكرة وصياغتها ، وبعد ذلك يأخذ المحتوى الشكل الذي يشر فيه
على الصفحة .

ولذلك يمكن تحديد وحدات التحليل كالآتي :

وحدات اللغة : وتشمل الكلمة التي تعتبر أصغر الوحدات وأسهلها استخدام في عملية الترميز ، وعادة ما يؤثر استخدامها عنصر الثبات في النتائج نتيجة الاتساق على محددات الكلمة وتعريفها ، ثم الجملة التي تضم عدداً من الكلمات ، والفقرات التي تضم عدداً من الجمل .

- وحدات الفكرة ، وهي أكثر شيوعاً في تحليل المحتوى ، لأن تناولها يفيد في تحديد أكثر الفئات استخداماً في الكشف عما يقوله المحتوى .

- وحدات الشخصية ، حيث يسهل وضع توصيف للشخصيات التي يتناولها الكتاب في أعمالهم أو الأفكار المرتبطة بها ، وكذلك وصف وتحديد الصورة الذهنية عن الأفراد والمجتمعات .

- وحدات مفردات النشر ، وهي الأشكال التي تستخدمها الصحف في نقل المعاني والأفكار ، مثل المقالات ، والتحقيقات ، والاحاديث ، والرسوم ، الكارتون ... إلى آخره .

ويجب التفرقة في تحديد وحدات التحليل بين مستويين ، لأغراض تحقيق الصدق والثبات المنهجي في عملية التحليل -

- وحدة التسجيل ، وهي أصغر وحدة في المحتوى يختارها الباحث لأغراض التحليل ، ويخضعها للعد والقياس ، ويميز ظهورها أو غيابها ، وتكرارها ، عن دلالة معينة في دعم نتائج التحليل ، مثل الكلمة ، والجملة ، والفقرة .

وحدات السياق ، وهي وحدات لفرية داخل المحتوى ، تفيد في التحديد الدقيق لمعاني وحدة التسجيل التي يتم عدّها أو قياسها . فهي الوحدات الأكبر التي يتكون بهاؤها من وحدات التسجيل ، فإذا كانت الكلمة وحدة تسجيل فإن الجملة تصبح وحدة السياق ، التي يجب أن تقرأ بعناية لتحديد مدلول الكلمة ورميزها في المكان الصحيح . وكذلك تعتبر الفقرة وحدة السياق للجملة ، وكذلك الموضوع بالنسبة لل فقرات .

ولا يقلل من أهمية وحدات التحليل أن يقع العد والقياس على الفئات نفسها
مثل فئات موضوع المحتوى ، التي تستهدف الكشف عن مراكز الاهتمام ، أو فئات
السمات وغيرها ذلك أنه في مثل هذه البحوث تصبح الفئات نفسها هي وحدات
التحليل ، وكذلك هي وحدات العد ، عندما يكون رصد تكرار الظهور هو الوسيلة
الوحيدة للعد والاحصاء .

ويمتدح تحديد وحدات التحليل اللغوية مدخلا أساسيا في الدراسات الأسلوبية ،
ودلاله المعاني التي تهتم به علوم اللغة ، والتي قد تتم لأغراض البحث والدراصة على
محتوى الصحف ، أو الأعمال التي ينشرها الكتاب في الصحف ، وهرما سيتم تقديمه
تفصيلا في الفصل التالي .

٧- تصميم استمارة التحليل :

يتم استخدام استمارة التحليل خلال عملية الملاحظة ، ورصد أو تسجيل
البيانات والوحدات التي يتم عليها العد أو القياس .

وتعتبر هذه الاستمارة في حد ذاتها إطارا متكاملا للرموز الكمية بكل رتبة
من هيئة وثائق التحليل - الصحف أو الصفحات - ولذلك يقوم الباحث بتصميم
هيكلها العام بحيث تشمل الأقسام التالية :

- البيانات الأولية عن الصحيفة ، مثل رقم العدد ، وتاريخه ، وعدد صفحاته
- فئات التحليل .
- وحدات التحليل ، وهي نفسها وحدات العد في حالة استخدام التكرار كوسيلة
للرصد والتسجيل .
- وحدات القياس ، في حالة عدم الاعتماد على التكرار كوسيلة للعد والقياس
- ملاحظات يسجل فيها الباحث البيانات الكيفية التي لا يسمح تصميم الاستمارة
بتسجيلها تسجيلا كميا .

وتعتبر بعد ذلك الجداول التفريفية جزءاً مكملًا لاستمارة التحليل . بحيث تحتص الاستمارة الواحدة بروثيقة واحدة من وثائق التحليل وتضم بياناتها الكمية . ويقتد الباحث أيضاً بتصميم هذه الجداول ويفرغ في كل منها مجموعة البيانات الخاصة بمجموعة الوثائق ذات الخصائص أو السمات الواحدة . مثل الوحدات الرمنية ، أو وحدات التصنيف لترئيسية أو غيرها من المعايير التي يتم تصنيف الوثائق على أساسها تبعاً لأهداف الدراسة .

٨ تحديد أسلوب العد والقياس

يعتبر التصنيف الذي يضعه الباحث لكل من فئات التحليل . ووحدات التحليل . الأساس الذي يعتمد عليه في تحديد أسلوب العد والقياس . ذلك أن التعامل مع الوحدات الكبيرة مثل الموضوع يختلف عن التعامل مع الوحدات الأصغر كالمجلد والكلمات . وإن كان هذا لا يمنع من استخدام تكرار النشر في جميع الحالات كقياس لهذه الوحدات .

ويستخدم التكرار في حالات عديدة بصرية تعبيره عن القيمة أو الوزن المقارن . وعلى سبيل المثال لا يمكن أن نقارن بين الموضوعات الفتوية على أساس تكرار النشر . دون أن نضع في اعتبارنا مساحة وتوقع النشر . التي تعكس القيمة الحقيقية للموضوع أو تؤكد الانجاء في الوسيلة الإعلامية .

ولذلك تغير هذه المرحلة عند الباحث محاولة اكتشاف العلاقة بين المتغيرات الخارجية للصاحبة للموضوع عند النشر مثل المساحة . والموقع من الصفحة أو الصفحات وكذلك مساحة العنوان^(١) .

(١) نفس المرجع السابق ، ص . ص ١٧١ ١٨٦ .

جمع البيانات الكيفية

وتتم هذه الخطوة على مرحلتين ، الأولى وتستخدم فيها استمارة التحليل لجمع البيانات الخاصة بكل وثيقة ، والثانية ، تصنيف الاستمارات إلى مجموعات طبقا لمعيار التصنيف الذي يراه الباحث ، مصدر / زمي ، فئة من الفئات ... إلى آخره . ثم تفرغ هذه المجموعات في الجداول التفريفية الخاصة بكل تصنيف على حدة - و - لتسهيل استخراج النتائج وعرضها بإحدى الطرق الاحصائية .

١٠ - استخراج النتائج وعرضها احصائيا .

١٢ - اجراء اختبارات الثبات والصدق .

ونظرا لأهمية اختبارات الثبات والصدق في التحليل الاستدلالي ، فإنها تعتبر من الخطوات الأساسية لعملية التحليل ، وتتم أثناء العمل ، وبعد استخراج النتائج وقبل التفسير ، بالأسلوب الذي يمتق مع كل مرحلة

١٢ - التفسير والاستدلال

وهي المرحلة الأخيرة التي يتجيب فيها الباحث على كل التساؤلات المرتبطة بأهداف الدراسة ، ذات العلاقة بمحتوى الصحف

الدراسة اللغوية لمحتوى الموضوع الصحفية :

قطعت الدراسات اللغوية المعاصرة شوطا كبيرا في سبيل صياغة قواعد واجراءات منظمة لدراسة الاساليب ، والمفردات ، والمعاني ، مستعينة في ذلك بقواعد البحث العلمي ومناهجه ، فنجتبا لاصدار الاحكام الذاتية على الاعمال الادبية والفكرية بصفة عامة ، والرسائل الاتصالية بصفة خاصة

وتعتبر مبادئ دراسة الأسلوب style ودلالات semantics الرموز اللغوية تجهيزا لهذا الاتجاه في برطيف المنهج العلمي ، بعد أن كانت مثل هذه الدراسات تعتمد على الانطباعات الشخصية أو التقديرات الذاتية للناقد أو الباحث في هذه الميدان . وهذه الدراسات تؤكد في نفس الوقت أهمية الاستدلال making inference في دراسة محتوى الصحف ، والذي سبق أن أكدنا عليه واعتبرناه اتجاها أساسيا في تحديد أهداف التحليل .

ذلك أنها - شأنها شأن تحليل المحتوى - تتم على الرموز اللغوية في الرسائل الاتصالية ، التي تمثل في بحوث الصحافة ، محتوى الموضوعات الصحفية المنتشرة .

بل إن الدراسات الخاصة بتحليل الأسلوب stylistic analysis تقترب كثيرا من تحليل المحتوى ، خاصة أنها تهتم بدراسة الرسائل للتعرف من خلال الانتقاء الأسلوبى ، على الخصائص المميزة للأسلوب ، والكاتب ، والبيئة أو العصر الذى كتبت فيه هذه الرسالة ، مما يتيح كثير من المخططات المنهجية المشتركة مثل اختيار وحدات التحليل والعدد والاحصاء .

ويلفرد بينهسا ميرفن لينش M. D. lynch^(١) في أن تحليل المحتوى يهدف

(١) Lynch, Mervin D., Stylistic analysis .. and .. Emmeret, Philip & Brooks, William D., (ed.) Method of Research in Communication Boston Houghton, Mifflin Company, 1970 .. P 316 .

إلى التعرف على الخصائص الدلالية في الرسالة . ويجب على السائل ماذا ... ؟
حيث يتم الاستدلال عن نوايا القارئ بالاتصال وتأثيرات الاتصال ، يمسأ بهدف تحليل
الأسلوب إلى التعرف على مظاهر النحو الصرف وبناء الجملة ، ويجب على السائل
كيف ... ؟ في الرسالة الاتصالية .

تحليل الأسلوب وأهميته :

ومهما كان الاختلاف في تعريف الأسلوب (١) ، سواء برصفه اختياراً للكاتب
لخصائص لغوية معينة للتعبير عن موقف معين ، وتفصيله لهذه الخصائص عن غيرها
من الخصائص الأخرى البديلة .

أو برصفه قوة ضاغطة على القارئ - تجبره على الانتباه إلى النص ، من خلال
التركيز على عناصر معينة ، إذا عقل القارئ - عنها شوهت النص ، وإذا حللها وجد لها
دلالات تمييزية خاصة تسمح بالتقرير بأداء العناصر للمعنى

أو كان مفارقة departive أو انحرافاً deviation عن نموذج آخر من القول أو
الكتابة يعتبر نموذجاً معيارياً ، لأجراء المقارنة بين الخصائص والصفات اللغوية في كل
منها - أو أنه يعتبر إضافة addition إلى التعبير الذي لا يتسم بأي أسلوبية معينة -
محايد - وتجهيز بالتالي المقارنات ، بعد الاختيار الأولي للأساليب للحايدة أو التي
لا تتسم بأي خواص أسلوبية prestylistic expression ، التي تقارن مع الأسلوب ذي
الخواص الأسلوبية المضافة - أو أنه تضمن connotation لقيمة معينة مستمدة من
بيئة النص أو الموقف .

ومهما كان الاختلاف في تعريف الأسلوب ، فإنه لا يؤثر في تعريف تحليل
الأسلوب الذي يستهدف الكشف عن الخواص اللغوية للأسلوب ، من خلال تجزئ النص

(١) راجع بالتفصيل لاجهات الخاصة بتعريف الأسلوب : سعد مصلوح : الأسلوب ، دراسة لغوية
لغوية (الكويت : دار النشر العربية ، ١٩٨٠) ص ٢٣ - ٢٩ .

إلى وحدات حرورية (الكلمة والجملة والفقرة والعبارة ، وأدوات الفصل والربط ، وغيرها من الرموز اللغوية) قابلة للعد والقياس ، سواء - لاغراض الرصف المجرد لهذا الأسلوب ، أو لأغراض المقارنة ، أو تفسيرا اختيار الكاتب لخصائص الأسلوب

حالاختلاف في تعريفات الأسلوب لا يؤثر على عملية التحليل ذاتها بوصفها خطوات منهجية منظمة ولكن يؤثر في اتجاهات التحليل .

نقد يكتفى الباحث بوصف النص من خلال خصائصه الأسلوبية ، أو يهزو هذه الخصائص الأسلوبية إلى ذاتية أو شخصية الكاتب ، أو تأثيرات لدرى - برصفه منلقيا للمادة المكتوبة .

ولعل هذه الاتجاهات ذاتها تسهم في تقرير أهمية تحليل الأسلوب التي يمكن إيجازها في الآتي (١) :

تظهر أهمية تحليل الأسلوب في التعرف على شخصية الكاتب ، ذلك أنه مع وحدة الموضوع ، واختلاف الكتاب ، نجد اختلافا في الأسلوب ، وفي الفن الواحد ، حيث نجد لكل منهم طابعا خاصا ، في تفكيره وتعبيره وتصويره ، حتى أنه قيل «الأسلوب هو الأديب» ، أو الكاتب ، أو الرجل» .

- وبالإضافة إلى ذلك ، التعرف على الأسلوب كخاصية جماعية ، في وقت ومكان

(١) راجع بالتفصيل :

- أحمد الشايب : الأسلوب ، دراسة بلاغية تحليلية لأصول الأساليب الأدبية ، ط ٧ (القاهرة -

مكتبة النهضة المصرية - ١٩٧٦) ص . ص ١٢٢ / ١٢٣

- شكوى عباد ، مدخل إلى علم الأسلوب (الرياض - دار العلوم للطباعة والنشر - ١٩٨٢) ص

١٤ .

- Pasley , William J., Studying Style as Deviation from Encoding Norms ., In Gerbner George , et al . The Analysis of Communication Content : Development in Scientific and Computer Techniques . New York : John Wiley & Sons ., 1969 .

معين . فهذه السمات لا تكون فردية فقط ، ولكنها تكون اجتماعية أيضا ، فنحدد العصور الأدبية ذات خصائص شائعة بين أفرادها ، تخالف العصور الأخرى ، ومجد للشعب الواحد خصائص تميزه عن غيره تتلى مع لغته واستخداماته لها ، بوصفها طرقا للتعبير تختلف من جماعة إلى أخرى

وتتفق اتجاهات تصنيف تحليل الأسلوب ، مع التصنيف الخاص بتحليل المحتوى من حيث كونه وصفيا descriptive ، يهتم بوصف المحتوى ويقف عند هذه الحدود ، أو استدلاليا inferential يهدف إلى الخروج بتفسيرات عن حركة الظاهرة الصحفية الكلية وعناصرها وعلاقة هذه العناصر ببعضها . أو علاقة الظاهرة الصحفية بغيرها من الظواهر الاجتماعية

فهناك تصنيف للدراسات الأسلوبية إلى عدة من الأنواع ، منها على سبيل المثال : الدراسة الأسلوبية للقوانين اللغوية العامة ، لأغراض المقارنة ، مثل استخدام مفاهيم علم اللغة العام لمعرفة الخصائص الجمالية التي يتصف بها الإيقاع الشعري ، مقارنا بالنثر ، أو الصور المختلفة أو المشتركة بين الخصائص الأسلوبية للعصور أو الأمم المختلفة .

وكذلك الدراسات الأسلوبية التي تتناول لغة بعينها - اللغات القومية - لأغراض الوصف ، والتعرف على الخصائص اللغوية السائدة في هذه اللغة . وبينما يفرق البعض بين الدراسات المقارنة ، والدراسات الوصفية ، خصوصا في الدراسات العربية ، نجد اتجاهها لعدم الفصل بينهما وجمعها في إطار واحد هو علم الأسلوب الوصفي .

وهناك نوع آخر من الدراسات الأسلوبية ، هي الدراسات الأسلوبية التكوينية أو الفردية ، التي تركز على تحليل « الوظيفة » التي تقوم بها الظاهرة الأسلوبية بالنسبة إلى الكتاب أو الكاتب أو العصر أو الفن ، وهي تختلف عن الدراسة الوصفية في أن الأخيرة تحدد الظاهرة الأسلوبية وتحدد إمكاناتها فحسب .

وهذا التقسيم لا يوضع حدوداً فاصلة بين هذه الأنواع من الدراسات نظراً لاستحالة أو صعوبة الفصل بينها في الواقع التطبيقي^(١).

وهذه التقسيمات النظرية للدراسات الأسلوبية تقترب أكثر من الهدف الذي يسعى إليه الباحث في تحليل الأسلوب ، الذي يقوم على القياس الكمي للخواص اللغوية ، بعد أن قطع فيه اللغويون شوطاً كبيراً .

وأصبح البعد الاحصائي في دراسة الأسلوب من المعايير الموضوعية الأساسية التي يمكن استخدامها في تشخيص الأساليب ، وقياس الفروق بينها ، ويكاد ينفرد من بين المعايير الموضوعية بمقابليته لأن يستخدم في قياس الخصائص الأسلوبية . كانتنا ملاحظين التعريف الذي يثبته الباحث للأسلوب ، أو الطراز النحوي الذي يستخدمه^(٢) .

الخطوات المنهجية في تحليل الأسلوب :

تتميز خطوات تحليل الأسلوب بأنها محدودة ، ومباشرة ، وتهتم أساساً بتطوير مقاييس الحكم والتقدير judgemental measures ، بإعتبارها مقاييس مقبولة يعتمد عليها الباحث في تقرير أحكامه وصياغة تعميماته ، فيما يتعلق بالتغيرات محل الدراسة .

وير محلل الأسلوب بالخطوات التالية (٣) :

- اختيار وتطوير مقاييس الحكم التي سيتم العمل بها في البحث working judgemental measures . وهي عبارة عن مقاييس نظمية سبق استخدامها وتجريبها مثل مقاييس بصر القراءة ، وهذه المقاييس تعد لأغراض المقارنة والمصدر الأحكام بالاتفاق والانسراح مع هذه المقاييس .

(١) راجع بالتفصيل : شكرى عناد : مرجع سابق ، ص . ٥٢ - ٦٥ .

(٢) سمح مصلوح : مرجع سابق ص ٣٧ .

(٣) Lynch , Mervin D . op . cit : P. P. 316 - 317 .

بعد ذلك يتم اختيار الرمز أو الخصائص الأسلوبية التي تفيد في الكشف عن المتغيرات محل الدراسة .

وهذه تشمل الرمز التي سيتم عدها ، مثل الكلمات ، والمفردات ، والصفات ، والاقوال ، والمعالم الأخرى للرسالة ، التي تختلف في التكرار ، وترتبط بمقاييس الحكم والتقدير .

— تتم عملية العد counting للرموز المختارة ، ووضعها في نسب ratio إلى جملة ما يتم عده من رموز أو خصائص لغوية .

— تستخدم المعاملات الاحصائية ، في التحليل ورصد ، وتعزيز النتائج ، والعلاقات الارتباطية ، للمتغيرات أو التكرارات الخاصة بالخصائص اللغوية . ويتا - على نتائج التحليل الاحصائي يتم رصد النتائج وتفسيرها ، في إطار المتطلبات أو الأهداف العلمية للدراسة .

— وحيث أن هذه الدراسة تعتمد على إجراءات التحليل الكمي ، فإن اختبارات ثبات الإجراءات والنتائج reliability tests تعتبر ضرورية لتحديد كفاية النتائج وصيافة التعميمات التي يمكن أن توظف بعد ذلك كمقاييس أو متغيرات للحكم والتقدير . واختبارات الثبات يمكن أن تظهر من خلال تكرار التحليل multiple regression analysis الذي يتم أساسا لتقدير حجم العلاقة بين المتغيرات المستقلة والمفسر التابع الذي يتمثل في الخصائص اللغوية ، وكذلك استنتاج المعادلات والمعاملات . التحري يمكن توظيفه بوصفها مقاييس غير مباشرة لمتغيرات الحكم والتقدير . ويراعى في إجراءات التحليل ألا تكون شامضة ، وسهل تكرارها ، وأن يكون التحليل مقارنا^(١) حيث أن المقارنة تعبر مدخلا منهجيا للتقرير الموضوعي .

دراسة دلالة الرموز اللغوية :

يهتم علم الدلالة semantic « بدراسة المعنى » فهو « ذلك الفرع من علم اللغة

(1) Paisley , William J op cit . P. 138 .

الذي يتناول نظرية المعنى» أو «ذلك القرع الذي يدرس الشروط الراجب توافرها من
أرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى»^(١).

وبذلك فإن هذا العلم يوظف كافة أدواته للكشف عن المعاني المختلفة الناتجة عن
الاستخدام المتبين للرموز اللغوية، أو استخدام أساليب لغوية مختلفة.

وبذلك فإن دراسات الدلالة تختلف عن الدراسات الأسلوبية، في أن الأخيرة
تهتم بدراسة الخصائص اللغوية المختلفة، ذات الدلالة الواحدة، بينما تهتم دراسات
الدلالة، بالمعاني أو الدلالات المختلفة.

وبالإضافة إلى الكشف عن لغة الاتصال السائدة، فإن دراسة دلالة الألفاظ
والرموز اللغوية تساعد الباحث في الكشف عن الاتراخ المختلفة من المعاني، التي
يمكن من خلالها الاستدلال عن العديد من السمات الشخصية والظروف الاجتماعية
للشخص والبيئة الجغرافية، وغيرها من الاستدلالات التي يمكن الكشف عنها من خلال
التحرف الدقيق على معاني الرموز المستخدمة.

وما يدعم أهمية دراسة دلالة الرموز اللغوية، والتي أصبح يطلق عليها
التحليل الدلالي semantic analysis، ما يدعم أهميتها، وجود العديد من الأنواع
للمعاني التي يمكن أن تشير إليها الألفاظ، أو الكلمات، أو الرموز اللغوية بصفة
عامة.. ومن هذه الأنواع ما يلي^(٢):

(١) واجيع بالتفصيل:

- أحمد مختار عمر: علم الدلالة (الكويت: مكتبة العربية للنشر والتوزيع - ١٩٨٢). ص
١١، ١٢.

- جون لاينز: علم الدلالة، ترجمة مجيد عبدالحليم المشاطة، طهم حسين نالح، كاظم حنين
بالتر (البصرة - جامعة البصرة - ١٩٨٠) ص ٩.

(٢) واجيع بالتفصيل:

- أحمد مختار عمر: مرجع سابق، ص ٣٦ - ٤٠.

- عبد الله المظالم: الخطبة والتكبير، من البنية إلى التشريحية، قراءة نقدية لعمود
إنشائي معاصر (جدة: النادي الأدبي شالتياني - ١٤٠٥ هـ). ص ١٣٢ - ١٣٥.

- المعنى الأساسى أو الأولى أو المركزى ، ويسمى أحيانا المعنى التصورى أو المفهومى conceptual meaning أو الادراكى cognitive ، وهذا المعنى هو العامل الرئيسى للاتصال اللغوى ، والممثل الحقيقى للوظيفة الاساسية للغة ، وهى التفاهم ونقل الافكار ، ويشترط لاعتبار متكلمين بلفة معينة أن يكونوا متدسمين للمعنى الأساسى . ويطلق عليه أيضا ، المعنى الصريح ، وهو المضروب الاخبارى أو المنطقى المباشر .
- المعنى الاضافى أو العرضى أو الثانوى أو الضمنى ، وهو المعنى الذى يملكه اللفظ عن طريق ما يشير إليه إلى جانب المعنى التصورى أو المفهومى ، فيتجاوز المعنى الصريح المجرد . فكلمة يهودى على سبيل المثال ترتبط فى معناها الصريح أو المفهومى بالديانة اليهودية ، لكنها تتجاوزها فى معناها الضمنى إذا أشارت إلى البخل والمكر والحديعة .
- وهذا المعنى زائد على المعنى الأساسى ، وليس له صفة الثبوت والشمول ، وإنما يتغير بتغير الثقافة ، أو الزمن ، أو الحيرة .
- المعنى الاسئوى ، وهو المعنى الذى تكشف عنه اللفظة بالنسبة للظروف الاجتماعية للكاتب ، مثل رصد مفردات معينة تدل على الموطن ، أو الطبقة الاجتماعية ، كما أنه يكشف عن مستويات أخرى مثل الشخصية ، والتخصص ، ورتبة اللغة المستخدمة ، وغيرها من السمات الشخصية أو اللاتية ، والبيئة والاجتماعية .
- المعنى النفسى أو الانفعالى ، وهو يشير إلى ما يعظمه اللفظ من دلالات عند الفرد ، متأثرا بالمعاني الذاتية النفسية للألفاظ عند الكاتب فى زمن الكتابة .
- المعنى الامكاسى ، وذلك عندما تستخدم الكلمة فى معنى يختلف عن المعنى القريب لها ، فتسمى حينئذ إلى تنمير القريب وأحلال آخر مكانه ، مثل استخدام كلمة بشرى غير معناها فى الآية القرآنية «فبشرهم بعذاب أليم» - آل عمران ٢٦ .
- المعنى التنظيلى ، والذي يظهر من خلال ارتباط الوصف بموصوف معين ، رغم كثرة المرافقات فى الوصف ، مثل كلمة خشوف ، وكسوف فالأولى ترتبط فى المعنى

بالقمر فسقول خسوف القمر ، والثانية بالشهس خسوف الشمس ، وكذلك شعاع .
ومقدام ، فالشجاعة يمكن أن تنسب إلى القول والعمل ، بينما ترتبط صفة مقدام
بالعمل أكثر ... وهكذا

- المعنى المرتبط ببناء الجملة أو العبارة ، وذلك مثل الاختيار بين تركيبات نحوية
مسموح بها مثل المبنى للمعلوم والمبنى للمجهول ، وكذلك تنظيم الجملة وترتيب
الكلمات وإبرازها وتأكيدها .

وهذه الأنواع المختلفة للدلالة ترتبط أكتفي بالدلالة الضمنية ، التي تدخل في كل
هذه الأنواع عدا المعنى الصريح أو المفهوم ، وتؤكد في نفس الوقت على أهمية دراسة
دلالة الألفاظ والرموز اللغوية للكشف عن المعنى المستهدف ، الذي يفيد في صحة
اختيار وتحقيق المشكلات المنهجية المرتبطة بالموضوعات الصحفية المنشورة .

ويهتم التحليل الدلالي ببيان معاني المفردات ، وذلك حين تعزل الوحدات
اللغوية كرموز لأشياء خارج النائرة اللغوية ، وهو ما يطلق عليها المعاني المعجمية
lexical meanings التي ركزت على دراستها المناهج اللغوية المختلفة في دراسة
المعنى .

المداخل النظرية في دراسة دلالة المفردات (١)

اهتم علماء اللغة بدراسة معاني المفردات من خلال عديد من الأساليب البحثية ،
التي انعكست على النظريات والتعريفات الخاصة بالمعنى أو الدلالة .

وتتعدد النظريات والمداخل التي تدرس معاني المفردات المنطوقة ، والمكتوبة
ومنها النظريات المبكرة في دراسة المعنى مثل النظرية الإشارية referential
devotional theory ، التي ترى معنى الكلمة من خلال إشارتها إلى شيء غير

(١) للاستزادة في صياح دراسة المعنى ، أو الدلالة يمكن الرجوع إلى الدراسة المتقدمة في هذا
المجال ، وهي الجزء الثاني من : - أحمد عمر مختار : مرجع سابق - ص ٥١ - ٩٤٩ .

نفسها ، أو من خلال الإشارة المباشرة إلى الشيء الخارجى المشار إليها . أ. من جلال
الفكرة أو الصورة الذهنية عن الشيء . الخارجى أو المشار إليه .

ذلك أنه عند أصحاب هذه النظرية . لا يجب أن يكون المشار إليه محسوسا قابلا
للملاحظة مثل - متضدة . كرسى . شجرة - ولكنه قد يكون صفة أو كيفية
quality - لون أو حدثا action . أو فكرة مجردة abstract (الشجاعة) ولكن فى
كل حالة يمكن أن نلاحظ ما يشير إليه اللفظ لأن كل الكلمات تحمل معنى . لاتها
رموز تمثل أشياء غير نفسها .

ولكن مما يؤخذ على هذه النظرية . أنها تدرس الظاهرة اللغوية خارج إطار
اللفظ ، وأنها تقوم على أساس دراسة الموجودات الخارجية (المشار إليه) ولذلك لابد أن
نكون على علم دقيق بكل شيء فى عالم المتكلم . بالإضافة إلى أنها لا تنمى كلمات
مثل لا . إلى . لكن ... إلى آخره والتي لا تشير إلى شيء موجود .

وكذلك النظرية التصويرية imag - ideational أو النظرية العقلية
mentalistis ، التي تنظر إلى اللفظ باعتبارها وسيلة أو أداة لتوصيل الأفكار ،
وبالتالى فإن كل تعبير لغوى . أو معنى ، يجب أن يكون له فكره فى ذهن المتحدث ،
وأن ينتج التعبير الذى يساعد المتلقى على إدراكها . وأن هذا التعبير يجب أن
يستلغى نفس الفكرة فى عقل المتلقى .

ولكن مما يؤخذ على هذه النظرية هو أن هناك كلمات كثيرة غير قابلة للتصور ،
الذى يجعل الاتصال ممكنا .

وبالإضافة إلى هذه النظريات التي تركز أساسا على المقدرات المتطرفة ، التي
يمكن الاسترشاد بها فى الكشف عن المعنى المكتوب أيضا ، بالإضافة إلى ذلك هناك
النظرية السلوكية behavioral theory التي تعطي اهتمامها لما يمكن ملاحظته
علانية . حيث إن الصيغة اللغوية تعتبر مثيرا stimuli . يمكن تسميها بمساعدة
الاستجابة response التي يستدعيها المثير من السامع :

ولكن مما يؤخذ على هذه النظرية أو المدخل ، أنها لا تساعد في تفسير كل المفردات ، لأن الارتباط بين المثير والاستجابة ليس كلياً ، ولكنه يعتمد أيضاً على الميل أو الرغبة في الاستجابة عند الملتقى ، ولذلك فإننا لا نتوقع استجابات تساه في التفسير عند كل الملتقين .

ولقد كانت النظريات أو المداخل السابقة تهتم بالكلمات أو المفردات المنطوقة في البدايات المبكرة لمحاولات دراسة المعنى أو الدلالة .

ومع تطور هذه الأفكار والاتجاهات ظهرت نظريات أو مداخل أخرى يمكن تطبيقها على المفردات المكتوبة وتتفق مع الاتجاهات المعارضة أو المبدئية في التحليل (النهج) ، وتؤكد على الوظيفة الاجتماعية للغة .

وبعد من أبرز هذه المداخل أو النظريات ، نظرية السياق ، ونظرية حقول الدلالة ، والنظرية التحليلية ، وتتفق في ملاحظتها العامة مع تحليل المحتوى في الدراسات النفسية .

تحليل السياق

ويرى أصحاب هذا الاتجاه Contextual approach انه يمكن الكشف عن المعنى من خلال وضع الوحدة اللغوية في سياقات مختلفة ، فهم يرون أن معظم الوحدات الدلالية تقع في مجاورة وحدات أخرى ، وأن معاني هذه الوحدات لا يمكن وضعها أو تحديدها إلا بملاحظة الوحدات الأخرى التي تقع مجاورة لها .

ولذلك فدراسة المعاني تتطلب تحليلاً للسياقات والمواقف التي ترد فيها . ومن أجل هذا يفرق أصحاب هذا الاتجاه بين أنواع أربعة للسياقات التي يمكن أن ترد فيها الوحدة الدلالية ، ويتم الكشف عن معناها من خلال أحد هذه السياقات .

وأولها السياق اللغوي Linguistic context الناتج من تجاوز الوحدات اللغوية مع بعضها بشكل يؤثر في المعنى للوحدة الدلالية .

فكلمة ذراع في سياق الحديث عن أعضاء الجسم ، تختلف عن استخدامها مع لدولة ، فعندما نقرأ عن الذراع الطويلة للدولة ، فهذا يعبر عن قدرة الدولة في الوصول إلى أهدافها الأمنية أو العسكرية على سبيل المثال .

وليس للدولة «عين» كذلك حتى نقول «عين الدولة الساهرة» ، ولكنه تعبير عن قدرة الدولة على توفير الحماية لايئاتها في الداخل والخارج ، وهي كذلك تختلف عن «العين» في رأس الإنسان ، أو العين في سياق مصدر المياه «عين المياه» ... وغيرها .

وكذلك السياق العاطفي emotional context الذي يعبر عن درجة الانفعالية ، فيشير في المعنى إلى التأكيد ، أو المبالغة ، أو الاعتدال ، فعندما نقول له «اليد الطولى» في اتخاذ القرارات ، تعنى تأكيد قدرة الفره على التأثير في صناعة القرار .

ويؤثر سياق الموقف situational context في تحديد معنى الوحدة الدلالية ، فكلمة «أجهز» عليه ، عند استخدامها في مناظرة علمية تعنى أنه قد تفوق عليه في الرأي بالحجة ، وهي تختلف عن استخدامها في مباراة رياضية ، عن استخدامها قتله أو أماته .

وكلمة «تمشيط» التي تستخدم في سياق المواقف الأمنية بمعنى البحث الدقيق في الأماكن أو المناطق المعبئة ، تختلف عن معناها المرتبط باستخدام المشط في تصيق الشعر .

ويطلب السياق الثقافي cultural context لتحديد الأطر الثقافية التي يمكن الرجوع إليها لتحديد دلالة الوحدات .

والمثل على ذلك استخدام كلمة «عزبة» بمعنى الإرادة القوية في اللغة ، نجدها تنجد إلى معنى الدعوة إلى الوليمة أو المأدبة ، عند استخدامها بين الشعب السعدي . وكذلك كلمة «بقرع» التي تعنى لديهم يساعد ، وتختلف في معناها عن المعنى المفرد الذي يشير إلى الخوف والاضطراب .

وكلمة ومحيط، يحدد الجغرافيين تختلف في دلالتها عنها في الرياضيات ويؤكد الاتجاه السياقي بصفة عامة على احتمال الوحدات الدلالية التي يمكن ملاحظتها بدقة وموضوعية ، ويتجنب بذلك الاتجاهات التصورية أو العقلية أو السلوكية التي يصعب تفسيرها باتفاق تام بين الباحثين .

وقد وجد هذا الاتجاه تأييدا من كثير من علماء النفس واللغة والاشروبولوجي . بل أن من علماء اللغة من اعتبر مدخل السياق خطوة تمهيدية إلى المدخل التحليلي .

تحليل حقول الدلالة

يعتمد تحليل حقول الدلالة على نظرية أو مدخل حقول الدلالة *semantic field approach* التي ترى أن التعرف على معنى الوحدة الدلالية يقتضي التعرف على مجموعة الوحدات (الكلمات) المتصلة بها في الحقل الدلالي أو المعجمي *semantic , lexical* والحقل الدلالي هو عبارة عن مجموعة من الكلمات ترتبط دلالاتها ، وتوضع عادة تحت لفظ عام يجمعها - المصطلح العام ، المفهوم - أو هو قطاع متكامل من المادة اللغوية يعبر عن مجال معين من الخبرة .

وبذلك يكون معنى الكلمة هو معصلة علاقاتها بالكلمات الأخرى داخل الحقل المعجمي . وهدف التحليل للحقول الدلالية . هو جمع الكلمات التي تخص جقلا معينا ، والكشف عن صلاتها الواحد بالآخر . وصلاتها بالمصطلح العام أو المفهوم محل الدراسة . فعلى سبيل المثال تجتمع الكلمات التالية تعاون / تجمع / تكتل / التحام / .. في معاني متقاربة حول مفهوم التوحد .

وكذلك مفهوم القراءة ، اللون ، الأوزان ، المقاييس ، الرتب ، التقييم الجمالي ، الأخلاق ، تجتمع حولها العديد من الكلمات التي تتوحد أو تختلف في المعنى . لكنها ترتبط بهذا المفهوم ، الذي يجمعها ويعيد في الكشف الدقيق عن معناها أو دلالتها .

ولا يتوقف الحقل الدلالي عند حدود الرتبة أو المقاييس أو الأوزان ، التي سادت لفترة طويلة مع استخدامات التباين الدلالي للصفات في الكشف عن المعنى - ولكن الحقل الدلالي قد توسع ليشمل المرادفات والمتصادات ، والأوزان الاشتقاقية (المرفعات) والتي يطلق عليها الحقول الدلالية لصرفة morpho semantic fields التي يستفاد منها في تحديد الدلالة الصرفية المستمدة عن طريق الصيغ وبسببها (١) .

ويشمل أيضا الحقل الدلالي أجزاء الكلام وتصنيفاتها النحوية ، وكذلك الحقول syntagmatic fields التي تشمل مجموعات الكلمات التي تترابط عن طريق الاستعمال مثل كَلْب - نباح ، فَرْس - صهيل ، بَرَى - عين ، يَسْمَع - أذن ، أَسْمَر - وجه ... إلى آخره .

ويضع أصحاب مدخل أو نظرية الحقول الدلالية عدداً من المبادئ منها : أنه لا تشترك وحدة معجمية في أكثر من حقل دلالي ، وكذلك ليسب هناك وحدات لا تنتمي إلى حقل معين .

بالإضافة إلى أنه عند التحليل لا يجب اغفال السياق الذي ترد فيه الكلمة . وكذلك لا يجب دراسة المفردات مستقلة عن تركيبها النحوي .

حقيقة أن الباحث في دلالة المفردات اللغوية في النصوص الصحفية لن يستهدف إنشاء معجم مصنف للمفردات المستخدمة ، ولكنه يقوم بمثل هذه العملية في حدود هدف البحث وإطار الدراسة .

فالباحث الذي يستهدف الكشف عن الإطار الثقافي ، أو الاجتماعي للكاتب ، أو النص من خلال دلالة المفردات المستخدمة في الكتابات الصحفية ، أو التأيد والمعارضة ، أو المعاني الانفعالية ... إلى آخره فإنه يقوم بقراءة بنفس الخطوات التي يقوم بها الباحث اللغوي في إنشاء معجم مصنف للمفردات اللغوية التي تميز المرحلة على

(١) إبراهيم أنيس : دلالة الانطاز ، القاهرة : الانجلو المصرية - ١٩٨٠ ، ص ٤٧ .

سبيل المثال . فبيدأ الباحث أولاً بتحديد المفاهيم التي تخدم هدف الدراسة . فالإحزاج الاجتماعي يمكن تمييزه من خلال استخدام الكلمات التي تعبر عن الطبقة الاجتماعية باعتبارها مفهوماً عاماً . يتفرع إلى عدة من المفاهيم الفرعية التي تعكس هذه الطبقة مثل مفهوم زوجته ، والكلمات المتعددة التي تعبر عنها ويختلف استخدامها يتفاوت الطبقة الاجتماعية مثل عقيلته ، حرمه ، الدام ، الست ، لجماعة ، الأهل ، الأولاد وكذلك مفهوم القرابة ، والد ، أب ، دادي ، أبوي ، عم ، أوتكل ، خالي خال... إلى آخره أو استخدام الكلمات التي تتعدد حولها المعاني وتعكس أيضاً البيئة الاجتماعية مثل استخدام الكلمات المتروكة أو المهجورة نظراً لما تنبئها من معاني إيحائية aboo مثل كلمة حيلي . بدلا من كلمة حامل ... وغيرها من الكلمات التي توقفت استخدامها في بيئات اجتماعية معينة بينما مازالت تستخدم في غيرها ... وغيرها من المفاهيم ذات الدلالة بالطبقة الاجتماعية .

ويعد أن يحدد الباحث المفاهيم الرئيسية التي ترتبط بإطار الدراسة ، فإنه يفصل بعد ذلك بين الكلمات الأساسية والكلمات الهامشية . وفي أبسط صور الأولى تلك التي تتم على أساس احصائي فالكلمات التي يزيد ترددها عن غيرها تحت نفس المفهوم تعتبر من الكلمات الأساسية ، وغيرها من الكلمات التي يقل ترددها تعتبر هامشية . ثم يبدأ بعد ذلك في عد تكرار الكلمات ذات العلاقة بنبرها في المعنى .

وهذه العلاقات يمكن تحديدها في إطار الترادف synonymy ، والتضاد antonymy ، والاشتغال أو التعاضد hyponymy وكذلك علاقة الجزء بالكل part-whole relation ، والتناقض incompatibility وهذه العلاقات تفيد في تأكيد معاني المفردات المستخدمة ، وتسهيل عد تكرارها للكشف عن الدلالات المرتبطة بأهداف الدراسة .

وهذا التحليل يد الباحث بمقارنة من المفردات اللفوية ، ذات المعاني المحددة ، من خلال علاقاتها بالمفردات الأخرى ، وبالتالي يسهل تصنيفها تبعا للمفاهيم المستخدمة . ثم عد تكرارها أو ترددها في الموضوعات الصحفية محل الدراسة .

وبالإضافة إلى تحليل مفردات الحقول الدلالية وبين العلاقات بين معانيها ، يضيف بعض الخبراء إلى هذا التحليل - في إطار النظرية التحليلية - يضيف بعض الخبراء أهمية أخرى لتحليل كلمات المشترك اللفظي الواحد إلى مكوناتها أو معانيها المتعددة من خلال المحددات النحوية ، أو الدلالية ، أو المميزات الخاصة .

وكذلك تحليل المعنى إلى عناصر تكوينية ، بفرض تحديد الملامح الخاصة التي يتسم بها كل حقل دلالي ، وقيم ، من الآخر .

وكذلك العديد من الأساليب المنهجية الأخرى التي تفيد في تحديد المعنى ودلالة المقدرات التي اهتم بها علماء اللغة في تطبيقات عديدة لها وبصفة خاصة في الدراسات الأجنبية .

دراسات يسر القراءة

هناك مبدأ عام في كتابة الرسائل الاتصالية بصفة عامة ، والموضوعات الصحفية بصفة خاصة ، يتلخص في أن استخدام الرموز اللفوية يجب أن يكون بمقتضى الدقة والحذر لأحداث أكبر أثر من توجيه الرسالة ، فيجب أن يكون اختيار الرموز اللفوية قائما على أساس تفضيل الرموز غير الغامضة ، الواضحة ، التي تتفق مع الموقف^(١) ويجب أن يكون معلوما للمحرر أو الكاتب ، أنه يجب أن يكتب شيئا مفهوما بقدر المستطاع من خلال الاستخدام النحوي الجيد مع الوضوح الكامل .

فتتحقق التناغم ، والتناسق ، والاتساق بين مختلف أجزاء الموضوع ، وفي حالات الانتقال من رأي إلى آخر ، بالإضافة إلى اختيار المفردات اللفوية ، وطول الجملة ، والمقدمات الأخرى لصيغ يسر القراءة ، هذه الأمور كلها تعتبر على جانب كبير من الأهمية يجب أن يراعيها الكاتب أو المحرر إذا كان يستهدف الوصول إلى جمهور القراء^(٢) .

(1) Hodgson, F. W. , Modern Newspaper Practice., London : Heinemann - 1984 ., P. 7 .

(2) Stonecipher, Harry W. & Nicholls Edward C. and Anderson, Douglas A., Electronic Age News Editing , op Cit . P. 54 .

ومراعاة هذه الأسر العامة - دون الدخول في تفصيلاتها - هي التي تؤدي إلى
الوضوح وتيسر على الفرد قراءة الموضوع الصحفى .

ولذلك نالت الكتابة الصحفية اهتماما من الخبراء والباحثين فى مجال قياس سر
القراءة readability ، أو ما يسمى بالانغماسية ، التي تهدف إلى الكشف عن مدى
سهولة أو سهولة الموضوع بالنسبة للقارىء ، باعتبارها المدخس الاساسى فى القراءة
وإدراك المعانى .

وتم تطوير عدد من المقاييس التي تحقق هذا الهدف اعتبارا من نهاية العقد
الخامس من هذا القرن . اهتم معظمها بمنا - النص من حيث اختيار الكلمات ، وطول
الجملة ، واستخدام الافعال ، والصفات ، والصائير ... وغيرها من مستلزمات بناء النص
المكتوب ، والتي تميز فى الكشف عن سهولة أو صعوبة النص ، أو قابليته للقراءة .
وكانت بداية الاهتمام بمنا - مقاييس أو معادلات لقياس سر القراءة ، المعادلة
التي قدمها وودلف فليش R. Flesh فى عام ١٩٤٨ ، والتي تهدف إلى قياس سر
القراءة .

ويعتمد مقياس فليش لسر القراءة بداية على اختيار هيئة من النص بطريقة
منتظمة ، يصل عدد كلماتها إلى مائة (١٠٠) كلمة ، مثل اختيار الفقرات التي يمكن
أن تحتوي على الكلمات المائة بالطريقة المنتظمة .

فإذا كان النص يحتوي على ١٥ فقرة على سبيل المثال ، ووجدنا أن المائة كلمة
يمكن أن تتوفر فى ثلاث فقرات على سبيل المثال ، فإنه يمكن اختيار الفقرة الخامسة ،
والعاشر ، والخامسة عشر .

وفى احصاء عدد الكلمات تعامل حروف الاختصار ، والأرقام ، والعلامات على
أنها كلمات . وبعد ذلك يتم احصاء عدد المقاطع فى الـ ١٠٠ كلمة المختارة ، وكذلك
عدد الجمل فيها أيضا . ويحسب طول الجملة على أساس وحدة الفكرة ، لا على أساس
علامات الوقف .

وبعد ذلك يتم تطبيق المعادلة التالية ليسر القراءة .

يسر القراءة = $20.6835 - 84.6$ «عدد المقاطع» + 1.015 «متوسط طول الجملة» ويقارن الناتج بعد ذلك بالجدول الثابت الذي يحدد مستويات صعوبة الأسلوب وسهولته . والذي يبدأ من الفئات - ٣٠ التي تمثل الأسلوب «صعب للغاية» إلى الفئة ٩٠ - ١٠٠ التي تمثل «سهل جدا» .

ولكن المقياس الذي وضعه فليش في نهاية الأربعينيات ، قد وجد اعتراضا في السبعينات عند تطبيقه على ١٨ نص في نفس الموضوع ، بين كل من وكالة أسوشيتد برس A. P. ويونيتيد برس UP ، واختلف التسجيل بين كل منهما في النيات الأكثر صعوبة ، والفئات الصعبة ، ولم يتفق سوى نصان فقط كانا قريبين من المستويات المحددة في جدول فليش .

ووجد الباحث أن الجمل أصبحت أكثر طولا عن الأربعينيات ، وكذلك عدد المقاطع مما يدل على أن قراء الصحف اليوم أصبحوا أكثر ميلا إلى الاطالة في استخدام الجمل (أكثر سفسطائية) عنهم في الأربعينات^(١) .

وفي عام ١٩٥٢ طور روبرت جاتنج R. Gunning مقياس التشويش أو الضباب Fog الذي يقوم على احصاء عدد الجمل في مائة (١٠٠) كلمة تختار أيضا بطريقة العينة المنتظمة ، وذلك لتحديد متوسط طول الجملة (عدد الكلمات في الجملة) وكذلك احصاء عدد الكلمات ذات المقاطع الثلاثة أو أكثر .

وبعد جمع كل من متوسط طول الجملة + عدد الكلمات ذات المقاطع الثلاثة أو أكثر ، يضرب المخرج \times ٤٠ وذلك لتحديد موقع النتيجة من مستويات السهولة والصعوبة المحددة لأغراض المقارنة .

وقد وضع روبرت جاتنج المبادئ العشرة الأساسية لوضع الكتابة ، التي يمكن

(1) Hoskins, Robert L., A Readability Study of A P and UP wire Copy., Journalism Quarterly Vol 50 : 1973 - 2 P , P 360 - 363 .

أن تشير إلى أهمية طول الجملة ، واستخدام الأفعال ، وكثرة الناطع اللفظية من تبسيط وسهولة القراءة ، وتتلخص هذه المبادئ في الآتي :

- استخدام الجمل القصيرة .
 - محاولة التبسيط بدلا من التعقيد .
 - استخدام الكلمات الشائعة .
 - تجنب الكلمات غير الضرورية .
 - استخدام الأفعال في مرقعها .
 - أكتب كما تتحدث .
 - استخدام المفاهيم والمصطلحات التي يمكن للقارىء تصورها .
 - المحافظة على التنوع .
 - الكتابة للتعبير وليس للطباعة .
- وهذه المبادئ يمكن منها صياغة القاييس المختلفة للكشف عن سهولة وبساطة الأسلوب أو صعوبته ^(١) .
- وتقترب هذه المبادئ ، من المبادئ العشرة أيضا التي تقدمها مراجع التحرير الصحفي للكتابة الصحفية ، أو كتابة الرسائل الإعلامية بصفة عامة ، وتتلخص في الآتي ^(٢) :
- عندما يكون هناك بدلا اختر الكلمات الأقصر .
 - تجنب الكلمات الأجنبية أو قليلة الاستخدام .
 - تجنب الأقران في استخدام الصفات والأحوال والأطراف .
 - تجنب أجمال الطريقة .

(1) Senecipher , Harry W., Nicholls Edward. C., and Anderson .
Douglas A., op . cit . P.P 62 - 63 .

(2) Hargison , F. W. , Op . cit P P 9 - 10 .

- تجنب استخدام المبنى للمجهول .
- احذر اللانجاس القريبة ، غير المفهومة .
- تجنب الكلمات أو العبارات الاعترافية ، أو استخدام الأقواس بكثرة .
- تخلص من الكلمات أو العبارات التي تقترب من الشعارات (الكليشيهات) التي تجعل الأسلوب قوطيا .
- البساطة في استخدام القواصل وعلامات الترقيم .
- استخدام الفقرات القصيرة .

وتطبيقا للمبادئ الخاصة باستخدام الكلمات الشائعة ، والبعد عن الكلمات المهجورة أو غير المألوفة ، أو المصطلحات التي لا يمكن للقارىء تصورها ، والكلمات الصعبة ، أو الالفاظ المعقدة ، تطبيقا لهذه المبادئ ، طور ويلسون تيلور W.L Taylor مقياس كلوز cloze procedure ، الذي يعتمد على قدرة القارىء على التعرف على الكلمات الناقصة أو المخلوطة فى النقطه أو النص الذى يقدم للأفراد .

ولا يحتاج أسلوب كلوز إلى اجراءات احصائية ولكنه يعتمد بذاتيه على اختيار نقطه تتكون من ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة من النص ، ثم يتم حذف خامس كل كلمة من نقطه البداية التي تحدد عشوائيا . ويضع فراغ بدلا منها ، ويطلب من أفراد العينة ملء الفراغ بالكلمات التي يرون أنها الصحيحة . ويتم بعد ذلك حساب نسبة الكلمات الصحيحة إلى كل الكلمات المخلوطة لتحديد درجة الاتقراطية أو بسر القراءة (١) .

لراختيار عدد ٢٥٠ - ٣٠٠ كلمة من النص يسمح بملء فراغ جوالى ٥ كلمة تنسب إليها الكلمات الصحيحة لأغراض المقارنة .

١١

١٢

(١) راجع بالتفصيل :

- Taylor, Wilson L., "Clôze procedure : A New Tool for Measuring Readability" Journalism Quarterly Vol : 30 1953-4 P.P 415-433.
- Taylor , Wilson L., "Recent Development in the Use of the Cloze Procedure," Journalism Quarterly Vol : 33 , 1956-1 P.P 42 - 48.

ومصلح أسلوب «كلوز» في أغراض المقارنة بين النصوص المختلفة في علاقاتها ببعضها البعض من حيث درجة يسر القراءة فيها ، فيمكن من خلال إنتاج التقرير بالنصوص صعبة القراءة ، أو سهلة القراءة ، من بين النصوص المختارة للبحث وذلك مثل المقارنة بين مستوى قابلية القراءة لعدد من المجالات لتحديد درجات إتقان في الصعوبة أو السهولة من خلال تطبيق هذا المقياس^(١)

أو المقارنة بين الألفاظ المختارة في النصوص الإعلانية التي تتفق مع ما نعتز به ذاكرة القارئ من ألفاظ تيسر له إدراك المعاني في النصوص الإعلامية^(٢) ، ذلك أن إدراك الفرد للألفاظ المحذوفة في النصوص الإعلانية يعنى الحكم بدقة اختيار الألفاظ الشائعة بين القراء .

وبالإضافة إلى أساليب فليش وجانتج وتيلور ، هناك العديد من الأساليب الأخرى التي تقترب منها ، وتعتبر سهلة أو صعبة قراءة النص في ضوء المبادئ الأساسية لكتابة النصوص الإعلامية بصفة عامة ، والصحفية بصفة خاصة .

وعلى الرغم من وفرة هذه الأساليب وتطبيقاتها في البحوث والدراسات الأجنبية، فإن المكتبة العربية تكاد تفتقر إلى مثل هذه الدراسات الخاصة بيسر اقراءة بين النصوص في الصحف المختلفة ، أو لكتابات المؤلفين .

يقود تساؤل هام ونحن نستعرض هذه الأساليب البحثية لدراسة أسلوب الكتابة، أو دلالة المعاني ، أو يسر القراءة في الموشوعات الصحفية ، هذا التساؤل يرتبط بمسئولية البحث في هذه الأمور ، وانتماء الباحثين في الدراسات الخاصة بها .

1) Festrold Karl J., "Cloze Procedure Correlation with Perceived Readability .. Journalism Quarterly Vol : 49, 1972-3 P.P 592-594.

2) Zia Kham George , and Edward Blair., An Assessment of Cloze Procedure As an Advertising Copy test .. Journalism Quarterly - Vol 61 , 1984 - 4 P.P 404 - 08 .

إن هذه الأساليب تعتبر أولا أو أخيرا ذات خاصية يحترق التنصيص الصحفية،
التي تعتبر الأساس في العملية الصحفية ، باعتبارها الرسالة التي تحمل الرموز
المختلفة من الكاتب أو المحرر إلى القارئ بسماته المختلفة .

وفي نفس الوقت فإنها تعتمد على عدة من الأسس والمبادئ العلمية الخاصة
بمعلم اللغة ، التي تعطى الباحثين فيها حق التفهم من خلال المتابعة بالأسس والمبادئ
التي وضعها .

وعلى الرغم من أن ظواهر الأمور تجعلنا نقرر بانتشاء هذه الدراسات والباحثين
فيها إلى حقل الدراسات اللغوية ، إلا أن تحديد الأهداف ورسم السياسات التي تؤثر
في كثير من اتجاهات الكتابة واختيار المعاني ، ترتبط أساسا بالدراسات الإعلامية .

ولذلك فإن أقل ما يطلب من الباحثين في الدراسات الصحفية هو التعرف عن
قرب على حدود ومبادئ هذه الدراسات اللغوية وتطبيقاتها ، وامتلاك أدواتها ،
وصولاً إلى تحقيق المشاركة الفعلية مع الباحثين في الدراسات اللغوية ، لتوفير
الإضافات العلمية التي تنبثق من العلم والممارسة في مجال بحوث الصحافة .

جدول رقم (٢)

جدول تحديد مستوى هذا المحتوى في البعد المعرفي

مستوى المعرفة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقييم	المجموع	الوزن النسبي %
معرفة								
مفاهيم								
مفاهيم								
مفاهيم								
التفصيل								
الوزن النسبي %								

كما أنه يجب بيان الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد مستوى هذا المحتوى

في البعد المعرفي على النحو التالي في الجدول رقم (٣) التالي :

جدول رقم (٣)

جدول تحديد مستوى هذا المحتوى في البعد المعرفي

مستوى المعرفة	التفصيل	المفاهيم	المفاهيم	التفصيل	الوزن النسبي %
المفاهيم الأساسية					
المفاهيم المتقدمة					
المفاهيم					
الوزن النسبي %					

وكذلك في قسم بيانات الجدول رقم (١) السابق يجب تحديد
مستوى هذه المحتويات في الجدول الذي على النحو المبين في
الجدول رقم (١) التالي :

جدول رقم (١)

جدول تحديد مستوى هذه المحتويات في الجدول الذي

الوزن النسبي	البيانات	التقييم	الحكم النهائي	الاحتياجات	الاستقبال	المظهر النهائي مع القدر الوحداني
						جدول
						البيانات
						تقييم
						البيانات
						الوزن النسبي

وفي عزم نتائج الجدول (١) ، (٢) ، (٣) ، (٤) يمكن تحديد كم ونوع
التقييم محتوى النتائج وتحديد مدى توازنه وقبوله .

المجلد الثالث : أستاذ أحمد الشاذلي السليبي العملية العملية في مقرر تدريس النحو :

تدريس النحو في المرحلة الابتدائية
بمستخدام الصور التركيبية

مقدمة :

يعتبر اللغة عند كل أمة أحد مقومات وجودها ، ومن أهم ركائز شخصيتها ، إذ تقوم اللغة بوظائف ، أهمها : التفكير ، والاتصال ، والتفكير ، والتعبير . ويعتبر النحوي العربي أحد فروع اللغة العربية ، لأنه يعنى ببناء الجملة السليمة ، ولا يبرأه في أن سلامة الكلمة ، والجملة أساس يجب أن يحصل كل من يحصل بهما من بحوث ، مثل بحوث الجمليات ، أو النحوي ، أو شقها في تلك شأن أي بناء ، لا يخطر في بباله إلا بعد الإطمنان إلى إقامته ، مدحوم الأساس ، سليم التركيب . فالنحو وسيلة لتعليم الكلام . وتصحيح الأساليب ، فهو يساعد المتعلم على إدراك مقاصد الكلام ، وفهم ما يسمع ، أو يقرأ ، أو يكتب أو يتحدث به في مجتمعاً تنظيمه معه المتشابه . وتتضح به المعاني ، والأشكال ، لدى كل من السامع ، أو القارئ ، أو الكاتب ، أو المتحدث . ومن ثم تدريس النحو ، ليس غاية في ذاته ، بل وسيلة إلى غاية هي تبسيط الكلمات ، وتعليم نظام تركيب الجمل ، وتعليم اللسان من الخطأ في النطق ، وتعليم القلب من الخطأ في الكتابة . ونظراً لأن الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإشتاعي لتعبر عن الفكرة (١ : ٤٧) ، فوظيفة النحو تحصر في دراسة مستوى الجملة ، من حيث الوقوف على الظواهر اللغوية من تركيب عناصرها فيها ، وبيان مجالات الصفات والظهور في تركيبها ، وصياغة ذلك كله في شكل قواعد محددة ، وعناوين مطلقة (١٩٩ - ٣٨٠) .

إن معرفة الصور التركيبية الخاصة بكيفية ترتيب الجملة ، وتحديد مواقع تركيب الكلمات فيها تبعاً لكل قاعدة نحوية ، وإدراك العلاقات الخاصة المبينة لكل صورة من الصور التركيبية ، يعد - من وجهة نظر الباحث - ضرورياً لكل من المعلم والمتعلم في تدريس النحو في المرحلة الابتدائية ، وذلك لأن تحديد مواقع مكونات الجملة ليس أمراً عابثاً ، مرتدداً إلى الصلابة ، وليس مسألة ذاتية موروثة يفرضها الطبيعة من كل قديم ، بل هي محاولة مبعدة يحاول ، من هذه الضوابط ما يحسم فيه الفهم الساطع معينة من الكلمات أو المركبات على غيرها في الجملة ، كقنوات الاستفهام ، والشرط ، ومنها ما يجب فيه تأخير التأمل لمحددة من مكوناتها عن غيرها فيها ، كالتأني والتخير في حالات معينة ، ولا سبيل لإكمال هذه الضوابط في الجملة ، كما لا مجال للخروج عنها في اللغة ، وحتى في الحالات التي يوجب فيها طبيعة التزام موضع محدد للكلمات والمركبات في الجملة ، فليهم قد وضعوا أصولاً علمية يبنى عليها تحديد هذه المراجع ، وقرروا أن تحفظ هذه الأصول لئلا يهدأ أن ترتبط باللغة معنى لا يسيل إلى إحداهن بخير هذه العلاقة ، ومعنى هذا أن لكل صورة من الصور النحوية في (الجملة الجملية البوتية) دور في إعادة المعنى في المراتب النحوية ، فكلية دور غيرها في الصور البديلة لها . وبما أن من ثلثت أن المواقف اللغوية تختلف في تشكيل معانيها ، وتوزيع ووجوب الأهمية بين عناصرها ، فإن من الطبيعي التناول بأن يجرى التركيب أمر - في حقيقته - المرب إلى أن يكون المفاضل عاكساً أكثر منه تعبيراً عن حقيقة ثابتة . إن الصلة - مثلاً - يميزون بشروط خاصة تقدم المقبول به على الدافع وحده ، أو على الفعل معه ، وهكذا يصبح للمتكلم - نظرياً - حق الاختيار بين صور ثلاث هي :
١ - الفعل + المفعول + المفعول .

يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع المؤلف فيه إيمانياً في مراجع البحث ، ويشير الرقم الثاني إلى الصفحة .

٢- الفعل + المفعول + الدخيل

٣- المفعول + الفعل + الدخيل

ولكن إذا وجدنا في الإصحاح ما قرره التوامد البحرية من أن (الأميل) فاعلم المفعول عن غرضه ، وأن التقدم في الجملة يجب أهمية للتقدم ، لا تستطد حال تأخره ، فوجب أن نهي إلى أن كل صورة منها تختلف معنى ومرتبة عن غيرها من الصور ، بحيث لا يتركز أن تبادل مواضعها ، فلا يصح استعمالها مكان غيرها ، أو استعمال غيرها مكانها ، وفيما يلي أمثلة لتوزيع في الخطأ بسبب إختلال ما تقرره طبيعة الصور التركيبية للجملة العربية من خصائص تركيبية خاصة :

١- قال تعالى : ﴿ وَآلَهُ أَهْلَكَ عَادًا الْأُولَى ، وَغُرُودًا آخِي ﴾ في النجم / ٥١ ، ٥٠ .

فلو استعملت (غرود) مفعولاً مقلداً ، لكان هذا الإضراب خطأ ، لأن (ما) المفعول في المصنوعة ، فلا يعمل ما يمتدح فيها قبلها . والصواب أن (غرود) مفعول على (عَادًا) ، أو هو مفعول لفعل محذوف تقديره : (وأهلك غرود) .

٢- قال تعالى : ﴿ فَطَارَتْ بِمَرَجٍ مَرْبُوعٍ مَرْمَلُونَ ﴾ في الفيل / ٣٥ .

فلو قال قائل : إن (مَرَجٍ) متعلق بكلمة (فطار) ، لكان قوله خطأ ، لأن الاستطهاد له المصدر ، والصواب أن (مَرَجٍ) متعلق بكلمة (يرجع) .

٣- قال تعالى : ﴿ قَلِيلًا مَّا فُرِغُونَ مِنَ الْعَذَابِ ﴾ ٨٨ . ولو قال قائل : إن (ما) موصولة بمسمى (مَرَجٍ) ، لكان قوله خطأ ، لأنها لو كانت بمسمى (مَرَجٍ) لرفع (قَلِيلًا) على أنه خبر ، والصواب أن (ما) منصوبة ، و(قَلِيلًا) منصوب على التقرية خبر مفعول ، والتقدير : (فطار) كان قليلاً .

٤- قال تعالى : ﴿ يَا يٰأَيُّهَا النَّاصِبُ ﴾ في النجم / ٣٩ .

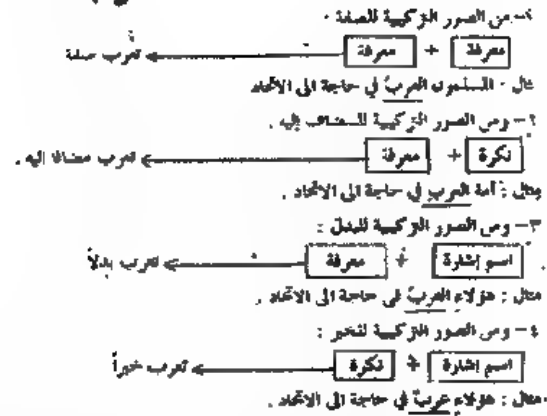
فلو قال قائل : إن (فطار) في جواب الاستطهاد ، لكان إضرابه خطأ ، لأن جواب الشيء مسب عنه ، كما تقول : (أناكر فصبح) فصبح مسب عن المذاكرة ، وأجوابه لا تصب عن الجبر ، ولذلك قلنا : إن (فطار) في جواب (فصبح) على (أكرن) .

إن استعمال الصور التركيبية في التبريس البحر التامد المرحلة الانتقالية يولد ضرورة ملحة لأسباب ، قبل أهمها يمكن في حفظ بعض التامد التوامد البحرية ، واستطهادهم إياها دون التوكلهم على استعمالها ، ودون فهمهم إياها - خاصة - فهماً واضحاً ، يزيل عنه اللبس والغموض والتداخل بينها ، بحيث تكون كل قاعدة منها واضحة ، جلية في أذهانهم ، لها صورتها التركيبية الخاصة التي تفردها عن غيرها من القواعد البحرية .

كما إن بعض المتأخرين القائلين بأنهم من المتخصصين البحري ، ومن مظهره أنه لو طلب من أحدهم أن يدخل كلمة (فطارت) في جملة مفيدة ، صيغاً أظهر الفروق بين الصلوات المصنوعة ، والبناء والحر ، فقد جبر ، في حين أنه قد يستعمل التوامد البحرية الخاصة بهذه المصطلحات .

ويبدو - من وجهة نظر الباحث - أن معرفة طبيعة الصور التركيبية الخاصة بهذه المصطلحات - على سبيل المثال - قد تساعد على إدراك الفروق العامة بينها ، والتي تميز كل منها .

وفيما يلي بعض الصور التركيبية لتوضيح أظهار الفروق العامة بين المصطلحات البحرية المذكورة على سبيل المثال :



وفي ضوء الأمثلة السابقة يبين أن التلميذ لو (تكتسب) كلمات جملة ، فوجد فيها فعلاً — الكلمة الأولى معرفة ، والكلمة الثانية معرفة : فإن الثانية تعرب صفة ، وإذا لم يجد الكلمة الأولى لكرة ، والثانية معرفة ، فإن الثانية تكون مضافاً إليه .

وعندئذ قد يكون هذا الفصل مما لم يتبع قاعدة نحوية معينة لم يستطع استعمالها ، أو استعمالها .

لقد لاحظ الباحث أن بعض الطلاب الملمين قد يستخدمون أمثلة في تدريس النحوي لتلاميذ المرحلة الابتدائية دون ربط بينها وبين طبيعة الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة ، والتي تميزها عن غيرها من القواعد النحوية ، وربما كان هذا من الأسباب التي جعلت بعض التلاميذ يعانون من ضعف في النحوي رغم وفرة الأمثلة على القاعدة النحوية الواحدة .

إن بعض الملمين لا يعرفون طريقة (النحوي الوفاقي) المختصة في الصور التركيبية ، بل ينتظرون وقوع خطأ ، ثم المطالبة بتصحيح ، ولذلك فاستخدام الصور التركيبية في تدريس النحوي في المرحلة الابتدائية ، قد يساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية في فهم القواعد النحوية ، واستعمالها استعمالاً صحيحاً .

إن الصور التركيبية لها أيضاً بعض النواحي ، ولكن لمثل من الأفضل أن تبدأ مع تلاميذ المرحلة الابتدائية بالصور التركيبية البسيطة ، على أن يدرسوا — فيما بعد — الصور التركيبية المتقدمة ، أو التعريفية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية ، فضلاً عن أن القاعدة النحوية الواحدة قد تحتاج إلى أكثر من حصص متتالية للاعتماد بالكيف أولاً ، وأخيراً عند استخدام هذه الطريقة المقترحة في هذا البحث .

وجدير بالذكر أيضاً طريقة مقترحنا لتكوين (سقارة الإطلاق) ، بالنسبة للطلاب المعلمين ، لا لتكون (محط البداية) ، وهي مرشد ، ودليل قد يضيفون إليها ما عرّفونه من مادة النحوي لتلاميذهم ، مراعاة للفروق الفردية سواء في زيادة المادة العلمية أم في زيادة الحاشية ، والتعليقات ربطاً بالصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية للقررة

١٠- طريقة الصور التركيبية :

يقتصد بها بمحاذاة صياغة القاعدة النحوية في انماط محددة ، وفوقها تركيبة معينة ، بين مواقع الكلمات ، وعلاقاتها ببعضها
مختاراً عن غيرها من القواعد النحوية في شكل جاني (أو صور تركيبة) بعيداً عن الخرافة اللغوية النقصية للقاعدة النحوية .
فهذه طريقة تعتمد على بيان تركيب ، وتركيب الكلمات ، وعلاقاتها ببعضها ، لتعالج عيوب الطريقة المعتادة حالياً في تدريس
النحو بتلاميذ المرحلة الابتدائية ، فالتلميذ المصنف العليا من المرحلة الابتدائية يدرسون حالياً قواعد اللغة العربية ، كل قاعدة
مفصلة عن الأخرى ، ويمكن بيان ذلك لمحة من كتب قواعد اللغة العربية المقررة عليهم .

فالتلميذ درس المسند والخبر في الصف الرابع الابتدائي (في الفصل الدراسي الثاني) (١٨ : ٢٣) ودرس أسماء الإشارة في
الصف الخامس الابتدائي (في الفصل الدراسي الثاني) (١٩ : ٢٤) ودرس الفكرة والمعرفة في الصف السادس الابتدائي (في
الفصل الدراسي الأول) (٢٥ : ٢٨) ودرس المضاف إليه في الصف والفصل الدراسي لهما (٢٩ : ٤٣) .

درس كل هذه القواعد النحوية ، دون أن يبين العلاقات القائمة بين هذه القواعد ، فمن يطرأ على صياغة كل قاعدة من تلك
القواعد النحوية - على سبيل المثال - في الكتب المدرسية المقررة حالياً على هؤلاء التلاميذ ، يلاحظ صياغة كل منها ، كقاعدة
نحوية (مستقلة) ، وكقاعدة توجد علاقة بينها ، وتلك غيرها من القواعد النحوية ، ولعل هذا حسن الأساليب التي تجعل كل قاعدة من
التلاميذ لا يتوكلون أحدهم الترويق بين الخبر ، والمضاف إليه ، والمفعول ، والمفعلة ، فإذا طلب من أحدهم - مثلاً - أن يدخل كلمة
ما في جملتين بحيث تكون في الأولى خبراً ، وتكون في الثانية مضافاً إليه ، لا يمكنه أن يسمعك القاعدة الخاصة بالخبر بأنه (هو
الذي يتبعه معنى الجملة) (١٨ : ٢٥) وهو نفس الكلام المذكور في كتابه المدرسي ، ويصيح أنه (في
الإضافة يسمى الاسم الأول مضافاً ، والثاني مضافاً إليه ، وعرب المضاف بحسب موقعه في الجملة - ويكون المضاف إليه مجزئاً ،
(٢٥ : ٢٩) ولكنه قد يجيز أن يدخل الكلمة في جملتين مفيدتين ، بحيث تكون في الأولى خبراً ، وتكون في الثانية مضافاً
إليه وطريقة الصور التركيبية تركز على تركيب ، وتركيب الكلمات في الجمل ، لبيان أواخر الترويق بين المصطلحات النحوية
المبسطة . ويمكن بيان أواخر الترويق بين الخبر ، والمضاف إليه ، والمفعول ، والمفعلة ، والمفعلة - على سبيل المثال - فيما يلي :

- ١- معرفة + فكرة ← معرف خبراً .
- ٢- فكرة + معرفة ← معرف مضافاً إليه .
- ٣- معرفة + معرفة ← معرف مفعول .
- ٤- فكرة + فكرة ← فكرة مفعول .
- ٥- اسم إشارة + معرفة ← معرف بدلاً .
- ٦- اسم إشارة + فكرة ← فكرة معرف خبراً .

وواضح من الصور التركيبية السابقة - على سبيل المثال - أن التلميذ لم يحتسب الكلمات ، لا يمكنه إدراك أواخر الترويق بين
المصطلحات النحوية المذكورة ، ففي الصورة التركيبية الأولى طوينا كلمة كل من الأولى معرفة ومفعول ففكرة ، معرف الثانية خبراً ،
وفي الصورة التركيبية الثانية ، لم نجد كلمتين في الجملة ، وكانت الأولى فكرة ، والثانية معرفة ، أعرب الثانية مضافاً إليه ، وتأتي

هذا النهج في الصورة التركيبية المذكورة على سبيل المثال - خلفاً بأنه توجد بعض الصور التركيبية المشددة، يسير بها التلميذ فيها بعد في مراحل دراسية أعلى . -

وإذا كانت طريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية تهتم بالتركيز على مكان الكلمات، والمصطلحات النحوية، والبنائات اللغوية فيها، فإنها تهتم أيضاً بالتركيز على بيان العلاقات التي تربط كل مصطلح من المصطلحات النحوية. حيث حلت منها الكتب المدرسية المقررة على هؤلاء التلاميذ ومن ثم لم نجد اهتماماً بها من معلم اللغة العربية في تنبيهه النحوي فمختلفاً في النصف الرابع الابتدائي. يدرس التلميذ - حالياً - أن الاسم هو (كل كلمة تدل على إنسان أو حيوان أو نبات أو جماد أو غيرها) (١٧ : ١٩) . ولربما أن تعامل كلمة (أو غيرها) الواردة في الكتب المدرسية. ويدرس التلميذ - حالياً - أن الفعل هو (كل كلمة تدل على حدوث حصل في زمن خاص) (١٧ . ٢٦) ويحرص أن (الفعل ينقسم إلى ثلاثة أقسام

- الفعل الماضي : وهو ما يدل على حدوث شيء قبل زمن التكلم .

- الفعل المضارع : وهو ما يدل على حدوث شيء في زمن التكلم أو المستقبل

- فعل الأمر . وهو ما يدل على طلب شيء في المستقبل (١٧ . ٢٣)

ولم نحسب لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في بيان نوع كلمة فعل (يتكلم) ، فوجدت بعض التلاميذ يخطئون في فهمها ، بالرغم من حفظهم القاعدة النحوية الخاصة بقسام الفعل الماضي ، والمضارع والأمر .

وعلى الباحث أنهم معذورون في ذلك ، لأن العلاقات التي تربط كل قسم من أقسام الفعل لم يفسر عليها في الكتب المدرسية المقرر عليهم ، ومن ثم استلقت في طريقة تدريس المعلم المتابعة حالياً في تدريسه النحو هؤلاء التلاميذ .

إن الأساس المنطقي والفلسفي لاستخدام طريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية قوامه أن بعض علماء الفلسفة يرون اللغة بأنها (الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحليل أي صورة أو فكرة ذهنية إلى أجزائها ، أو خصائصها ، والتي بها يمكن تركيب هذه الصورة مرة أخرى في الذهن أو أخفها غيرها بواسطة تاليف الكلمات ، ووجدها في ترتيب خاص) (٢٥ : ٢٥) ، فطريقة الصور التركيبية في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية تعتمد على فهم مكان الكلمات في كل صورة من الصور التركيبية ، لأن (تصور المكان ضروري لا محذور عنها في إدراك العالم الخارجي) (٣٥٠ : ٣٠٣) .

ولقد أدرك (لاشيه JULES LACHELIER) أهمية تصور المكان في تعليم اللغة الفرنسية ، وحافظ عليها دائماً قديماً لدرجة جعلته يقرر أهمية تصور المكان في الإفراد والتعليم لكل فرد ، ولم يكن أكتمه ، فلاحظه لا يدرك إلا إذا كتبت إحصاءه اللغوية والعقلية فاحذرة على توليد فكرة المكان في نفسه ، فهو لا يدرك لغة والشدة بحسب ما يدل يدرك أبعاد المكان الثلاثة ، ويعرف الخط ، والخط ، ولولا ذلك لما استطاع أن يفهم معنى فرق ، وأصل ، وبين ، زيار ، وخلف ، وقام . (٣٥٨ : ٣)

هو فيلسوف فرنسي ولد في عام ١٨٧٧م ، وكان له تأثير إيجابي في اللغة والفلسفة الفرنسية ، ومن أشهر كتبه : أسس الاستقرائية ، والفلسفة ، ولد وتوفي في عام ١٩٨١م . خلاصه (١٤ : ٣)

والصور التركيبية النحوية بناءً ترمويي يعتمد على تحليل بناء المعلم THE DISCIPLINE STRUCTURE
 APPROACH باعتبارها من المدخل الرئيسية في التدريس (فصل الثانية في جوهريه در تعلم كيفية ارتباط الأشياء بعضها
 بعض، بحيث يصبح لها معنى واضح من خلال التفكير التحليلي ANALYTIC THINKING) (١٢ : ١٨٦)
 وحيث أن الجملة هي (لسم من كلام له معنى، وبعض اجزائها معنى مستقل باعتبارها لفظاً، وإن كان لا يميز عن حكم)
 (١٠٠ : ٩٠) فإن كتابة جملة ما يعني أن تعرف ما تريد أن تقول، وأن تحس الشعور عندك هذا يعني ببساطة أن تملك أداة الصور
 وهي المهارة النحوية في كيفية ترتيب وتركيب الكلمات، ولذلك حتى نحس الوصول إلى مدخلات بدقة، وحكام (١٥ : ١٤٥)
 (فالحن أنه ليس للتواعد النحوية في حد ذاتها من فائدة إلا أن تضمننا من الفصح، ويحدد على فهم الكلام على وجهه الصحيح
 (٢٠٣ : ٥).

لما كانت (الجملة هي الخطوة الأولى في عملية التركيب الإنشائي للتعبير عن الفكرة) (٤٧ : ١) و (وحدة الكلام هي
 الجملة لا الكلمة) (١٢٩ : ٦) فإن استخدام الصور التركيبية التي تكون عليها الجملة العربية يبدو مناسباً في تدريس النحو
 لتلاميذ المرحلة الابتدائية بصفة خاصة، للمهارة كيفية تكوين الجملة، ولتعرّف كيفية ترتيب، وتركيب الكلمات فيها لعملاً لكل
 قاعدة نحوية، وإدراك العلاقات والعلامات المميزة لكل صورة من الصور التركيبية.
 وتعتمد طريقة الصور وتلويح كتيبة للترجمة في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية على ما يأتي:

- أ- تحليل المهرم النحوي إلى القواعد النحوية التي يتكوّن منها.
- ب- تحديد الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة من القواعد النحوية.
- ج- بيان العلاقات الممكنة للكلمات في كل صورة من الصور التركيبية.
- د- تسمية العلامات (المميزة للكلمات) المتعددة في كل صورة من الصور التركيبية، مع التركيز على بناء ترتيب
 الكلمة أو الكلمات في الجملة.
- و قد قام الباحث بإعداد مباحث القواعد النحوية المذكورة في حدود هذا البحث باستخدام الصور التركيبية، مبتدئاً إجراءات
 تدريسها، على النحو التالي في الملحق رقم (٤) في هذا البحث.

١- الطريقة المختارة في تدريس النحو:

- يقتصد بها - في هذا البحث - الطريقة التي يجعلها معلم اللغة العربية حلاً في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذا
 الخطر، حدث له في (كتاب المعلم)، وهذه الخطرات هي (٢٢ : ١٣).
- ١- مرحلة التمهيد والتوضيح:
 في هذه المرحلة يستعرض المعلم خبرات التلاميذ السابقة التي لها علاقة بالنحو الجديد، وذلك بمناقشة التلاميذ في تلك الخبرات
 بحيث تسلم إلى الموضوع الجديد.

- مرحلة القراءة -

يطلب المعلم من التلاميذ قراءة القطعة التي اتخذها الكتاب مجالا للقاعدة النحوية ، ويهدف هذه المرحلة إلى تفهم الألفاظ ، والإفادة مما تضمنه من قيم ، وحل ، وموقف يمكن تطبيقها في حياة التلاميذ .

٣- عرض اللمعة والمناقشة

يوجه المعلم التلاميذ إلى أن القطعة أو القصيدة التي قرأوها تتضمن عدة أسئلة ويصوبه إياهم يمكن حصر هذه الأسئلة ، ويكتبها المعلم على السبورة ويوزعها على تلميذاتها بالصيف الذي أحده الكتاب المدرسي المقرر ، ثم يقرأ التلاميذ الأسئلة ، مثالا ، مثالا ، ويناقشهم المعلم في كل مثال لتعرف القاعدة النحوية

٤- الخلاصة

تتلى هذه الخلاصة ما أمكن من نصير التلاميذ ، ويكتبها المعلم على السبورة من إجاباتهم بعد أن يسألهم في شكل العبارة ، حتى تكون الخلاصة دقيقة الدلالة مع اليسر والوضوح .

٥- مرحلة التدريب :

التدريب نوعان النوع الأول : هو التدريب الشفوي ، وله صورتان :

أ- التدريب الشفوي الآلي

يهدف هذا التدريب إلى تثبيت فهم القاعدة ، واستخدامها في التعبير الشفوي ، ويعتمد في تحقيق هدفه على الأمثلة التي استعملت القواعد من خلالها .

ب- التدريب الشفوي غير الآلي

هو تدريب تطبيقي يستلزم قيام التلاميذ بقراءة أسئلة التدريب ، وحلها شفويا بإشراف المدرس ، وتوجيهه والنوع الثاني هو التدريب التحريري ، وله صورتان أيضا ، هما :

١- التدريب التحريري التبعي

ويهدف هذا النوع إلى تدريب التلاميذ على حل التمارين تحريريا بعد معارفهم في حلها شفويا بل يهدفهم الاستقلال بالحل بعد أن أخذوا فكرة عنه .

ب- التدريب التحريري الإحصائي

ويهدف هذا التدريب إلى إحصاء قدرة التلاميذ على مواجهة الحل ، مطالبين من غير مناقشة للكشف عن قناعاتهم ، ومواطني القوة والصور فيهم ، ويحسن في هذا التدريب وضع درجات لهم ، حتى يقرم كل تلميذ لنفسه ويعرف ولي الأمر مستوى إتقانه من عمله ، ولا تنفك أن ذلك من عوامل التشجيع التي توجه إلى العلاج

أولاً : مفهوم الصور التركيبية في تدريس النحو :

يقصد بها إعادة صياغة القاعدة النحوية في اتجاه محددة ، وتوالب تركيبية معينة ، تبرز مواقع الكلمات ، وعلاقاتها ببعض بما يتوخاها عن غيرها من القواعد النحوية في شكل يماثل (أو سرور تركيبية) يبدأ عن الطريقة اللطيفة النصية للتعلم النحوية فهي طريقة تعتمد على بيان تركيب ، وترتيب الكلمات ، وعلاقاتها ببعضها ، لصالح عروب الطريقة المعتادة حلقاً في تدريس النحو لتلاميذ المرحلة الابتدائية

ثانياً : الخطوات العامة لتدريس النحو بالصور التركيبية :

١ - تحليل المفهوم النحوي إلى القواعد النحوية التي يتكون منها ، وصياغة أهداف سلوكية تستهدف الصرف على مكونات هذا المفهوم النحوي .

٢ - تحديد الصور التركيبية الخاصة بكل قاعدة نحوية في ضوء تلك الأهداف

٣ - كتابة أمثلة في جمل مفيدة مناسبة

٤ - قراءة الأمثلة بعينهم أفكارها وقسمها

٥ - مناقشة وتحديد أهداف التكليفات في كل صورة من الصور التركيبية بطريق بين الشرح والصور التركيبية ومعرفة موقع الكلمة من تشكيل الجملة من حيثها وارتباطها بما قبلها وما بعدها ومعرفة وظائفها النحوية للتكليفات للكاتب من حيث هذه المعرفة يستطيع التلميذ أن يبرز كل كلمة معينة في الجملة كانت مبتدأ ، أو خبراً ، أو صلة ، أو حالاً ، أو ظرفاً .

٦ - تدريس التلاميذ على تحديد موقع الكلمة وترتيبها في الجملة وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة ، تستهدف الحصول على الصور التركيبية للقاعدة النحوية وكان يطلب المعلم من التلميذ فهم ضبط كلمات معينة ببيان سبب الضبط ، أو أن يحل التلميذ تدريجاً على مثال صورة تركيبية معينة أو أن يستخدم التلميذ كل كلمة من كلمات التدريس في جملة من حيث يبحث لحل صورة تركيبية معينة وكان يحل الكلمات في تشكيل الجملة خبراً أو صلة ، أو حالاً ، أو مفعولاً به . ويكون ذلك تدريجاً أو تدريجاً داخل الفصل ، ويكلف المعلم التلميذ جعل ذلك كواجب منزلي يسر ، يذوقه تدريجاً .

ثالثاً - الموضوعات النحوية :

تضمن هذا الكتاب كيفية تدريس الموضوعات النحوية الآتية لتلاميذ الصف السادس الابتدائي :

١ - أنواع الخبر . ٢ - ترتيب الخبر . ٣ - المفعول به . ٤ - الصلة أو التمت .

والهبة - كيفية تدريس كل موضوع من الموضوعات النحوية بالصور التركيبية :

فيما يلي بيان كيفية تدريس كل موضوع من موضوعات النحو التي تضمنها هذا الكتاب باستخدام طريقة الصور التركيبية .

١ - الموضوع الأول : أنواع الخبر

١ - الأهداف :

١ - أن يبرز التلاميذ الصور التركيبية للخبر المفرد ، والخبر الجملة والخبر شبه الجملة .

٢ - أن يستخدموا أنواع الخبر في تدريسهم تدريجاً ، وكتابتاً استخداماً صحيحاً .

- التمهيد

- يكتب (أو يعرض) المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة

١- المؤمن مخلص

٢- المؤمن مخلص

- ثم يسأل تلاميذه : - من تكونت الجملة الأولى ؟ (من معرفة + نكرة)

- من تكونت الجملة الثانية ؟ (من معرفة + فعل)

- ما الفرق بين خبر الجملة الأولى وخبر الجملة الثانية ؟ (خبر الأول اسم ، وخبر الثانية فعل)

- ما نوع الخبر في الجملتين ؟ (في الجملة الأولى خبر مفرد ، وفي الثانية خبر جملة فعلية)

- يوجه المعلم نظر التلاميذ إلى أنه إذا جاءت صورة الجملة مكونة من

معرفة + نكرة

معرفة + فعل

٣- عرض الصور التركيبية والأصيلة :

- يكتب المعلم على السبورة الأمثلة الآتية :

١- الله واحد . ٢- المؤمن مخلص في عمله . ٣- المؤمن مخلصون في عملهم .

- ثم يسأل المعلم تلاميذه : ما نوع الخبر في الجمل السابقة (الخبر مفرد ، لأن الصورة التركيبية لأي جملة من الجمل السابقة

مكونة من : معرفة + نكرة

- كيف تحول الخبر المفرد في الجمل السابقة إلى خبر جملة فعلية ؟

١- من منكم يمكنه إعادة تركيب الجمل السابقة لتكون كل جملة منها من : ٢

معرفة + فعل

١- الله يوحّد صفوف المسلمين . ٢- المؤمن مخلص في عمله . ٣- المؤمنون يخلصون في عملهم .

وإذا كانت إحدى الصور التركيبية للجملة عندما يكون خبرها جملة اسمية مكونة من

معرفة + خبر جملة اسمية

١- من منكم يمكنه إعادة تركيب الجمل السابقة . ليكون الخبر في كل جملة منها خبراً جملة اسمية ؟ يوجه المعلم تلاميذه إلى أن :

٢- الله واحد (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي : الله هو واحد) .

٢- المؤمن مخلص في عمله (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي : المؤمن هو مخلص في عمله)

٣- المؤمنون يخلصون في عملهم (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحويله إلى خبر جملة اسمية بإعادة صياغتها على النحو الآتي :

المؤمنون هم مخلصون في عملهم)

ثم يسأل المعلم تلاميذه : إذا كانت إحدى الصور التركيبية للجملة عندما يكون خبرها جملة اسمية ، مكونة من :

معرفة + جنر ويجزى أو ظرف وما بعده ← الخبر شبه جملة
من متكم يمكنه إعادة تركيب الجمل السابقة ؛ ليكون الخبر في كل جملة منها خبراً شبه جملة ؟ يوجه المعلم للتلميذ إلى أن :
١- قد واحد (الخبر فيها خبر مفرد ويمكن تحريكه إلى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتي : الله مع المرحومين) .
٢- أكثر من تخلص في عمله (الخبر فيها خبر مفرد ويمكن تحريكه إلى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتي : المرحوم في الجنة بإخلاصه)

٣- المرحومون مخلصون في عملهم (الخبر فيها خبر مفرد ، ويمكن تحريكه إلى خبر شبه جملة بإعادة صياغتها على النحو الآتي : المرحومون في الجنة بإخلاصهم ، أو المرحومون فوق الشهوات) .

٤- ملخص الضرر المكتسبة لألوان الخير :

الصورة الأولى : معرفة + فكرة ← الخبر مفرد
الصورة الثانية : معرفة + فعل ← الخبر جملة فعلية
الصورة الثالثة : معرفة + ضمير منفصل متعصب + ما تنح به الجملة ← الخبر جملة اسمية
الصورة الرابعة : معرفة + جار ومجرور أو ظرف وما بعده ← خبر شبه جملة

٥- انعطاف :

يطلب المعلم من التلميذ أن يحسب - شفوياً أو كتابياً - عن أسئلة تطبيقية مثل :
- هات جملة ، يكون خبرها جملة فعلية .
- اكتب جملة ، يكون خبرها شبه جملة .

- ما نوع الخبر في الجملة الآتية : المسلمون صائمون في رمضان ؟

- تحوّل التركيب اللغوي في الجملة السابقة ليصير في جميع أنواع الخبر .

٦- الواجب الملقى : يطلب المعلم من التلميذ أن يعدّوا واجباً مدرسياً بالإجابة شفوياً عن أسئلة قليلة مناسبة مثل :

• بين نوع الخبر في الجملة الآتية :

- الحج هو المعروف بمعرفة .
- المسلمون يفلتون على حرفات في اليوم الطبع من ذي الحجة

- الحج من أركان الإسلام .
- الحج عرفه .

• اكتب ثلاث جمل من ميموك الحلاس من الصلاة ، تسمى فيها أنواع الخبر

الموضوع الثالث : توظيف القيد .

١- الأهداف :

١- أن يعرف التلميذ الصور التركيبية للخبر في الجملة .

٢- أن يستعمل الخبر في تمييزهم شفوياً ، وكتابياً استعملاً صحيحاً .

٣- التمهيد : يكتب المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة :

١- اكتب صديقاً .
٢- من الصديق ؟

ثم يسأل تلاميذه :

- متى تكونت الجملة الأولى ؟ (من معرفة + نكرة) . - متى تكونت الجملة الثانية ؟ (من اسم استعمال + معرفة)
 - أين الخبر في الجملتين ؟ ، وما الفرق بينهما ؟ (الخبر في الجملة الأولى (صديق) ، والخبر في الثانية كلمة (متى))
- يرجى المعلم مظهر التلاميذ إلى أن الجملة إذا تكررت من

اسم استعمال + معرفة
خبر مقدم مبتدا مؤخر

فيكون اسم الاستعمال خبراً مقدماً ويكون الاسم المعرفة مبتداً مؤخراً ، فليس أي اسم يقع في بداية الجملة بمسرب دائماً مبتداً ، بل قد يكون خبراً ، والصور التي تتكون منها في الجملة فيكون الخبر فلو لم يأت المبتداً أي على الصور المسببة في الصور التركيبية والأدلة المروضة فيما يلي :

٣- عرض الصور التركيبية والأدلة :

الصور التركيبية	الصور التركيبية	الأدلة
اسم استعمال + معرفة خبر + مبتدا	(متى) اسم استعمال خبر مقدم في محل رفع - والاعتناء مبتداً مؤخراً مرفوع بالفتحة الظاهرة على آخره .	- متى الاعتناء ؟
اسم استعمال + معرفة خبر + مبتدا	(ما) اسم استعمال مبتدئ في محل رفع خبر مقدم و (هتفك) مبتداً مؤخر مرفوع ، وهدف مضاف والمسير مضاف إليه .	- هتفك ؟
اسم استعمال + معرفة خبر + مبتدا	(كيف) اسم استعمال خبر مقدم وخبر في محل رفع و (حلت) مبتداً مؤخر وجوباً وهو مضاف والمضمر مضاف إليه .	- كيف حلت ؟
اسم استعمال + معرفة خبر + مبتدا	(إلى الكتاب) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوباً في محل رفع . (معرفة) مبتدا مؤخر مرفوع بالفتحة الظاهرة على آخره .	في الكتاب معرفة
اسم استعمال + معرفة خبر + مبتدا	(إلى الكتاب) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم جوازاً في محل رفع . (المعرفة) مبتدا مؤخر مرفوع بالفتحة الظاهرة على آخره .	في الكتاب المعرفة

٤- ملخص الصور التركيبية لترتيب الخبر في الجملة :

من الصور التركيبية لترتيب الخبر في الجملة ما يلي :

الصور الأولى : اسم استعمال + معرفة
خبر مقدم وجوباً

الصور الثانية : شبه جملة + نكرة
خبر مقدم وجوباً

الصور الثالثة : شبه جملة + معرفة
خبر مقدم جوازاً

٥- المطلوب : يطلب المعلم من تلاميذه أن يقرأ شقراً أو كتاباً عن أسئلة تطبيقية مثل :

* سلم الخير في جمل الآتية وأعره :

— جل جزاء الإحسان ؟ — تكلم دينكم وفي دين . — أصحابي كلهم جرم

— المذنب من اجتناب ، وللكافر الموت . — متى لا يجير ؟ — ما أظهر الفروق الحصرية بين المعنى في الجملتين الآتيتين :

١- تلبس أعدوا مفرقاً . ٢- المهربة تلبس آمناً .

٦- الترابيب الفزلى : يطلب المعلم من تلاميذه أن يردوا واجباً منزلياً بالإجابة تحريراً عن أسئلة قليلة مناسبة مثل :

* اكمل : مكونة جمل مفيدة ، ومحددة للمعنى والخبر فيما يأتى .

— للسلام — — فرق القرة . — في المدرسة

* أعر ب . موحداً الصورة التركيبية لكل جملة فيما يأتى :

— ما الإسلام ؟ — أين الخير ؟ — لعل رجالة — إن مع العسر يسراً

الموضوع الثالث : المفعول به

١- الأهداف :

— أن يعرف التلميذ أن أهم الفروق الحصرية البسيطة بين المفعول به والخبر في الجملة

— أن يعرف التلميذ أن أهم الفروق الحصرية التركيبية للمفعول به في الجملة

— أن يستعمل المفعول به في تمرين شقراً ، وكتاباً استيعاباً مناسباً

٢- المهيود : يكتب المعلم الجملتين الآتيتين على السبورة : ١- أين مكثك ؟ ٢- أين تسكن ؟

ثم يسأل تلاميذه : — من تكونت الجملة الأولى ؟ (اسم استفهام + معرفة) .

— من تكونت الجملة الثانية ؟ (اسم استفهام + فعل) .

— ما الفرق بين إعراب اسم الاستفهام في الجملة الأولى ، وإعرابه في الجملة الثانية ؟

(يوجه المعلم تلاميذه إلى أن اسم الاستفهام وقع غيراً مقدماً مبنياً في كل رفع في الجملة الأولى بينما وقع مفعولاً به مبنياً في كل نصب

نصب في الجملة الثانية وذلك لأنه إذا جاءت الصورة التركيبية للجملة مكونة من :

اسم استفهام + مفعول به

غير مقدم مبنى في كل رفع

اسم استفهام

مفعول به مبنى في كل نصب

عرف الصورة التركيبية والأمثلة .

يجب المعلم أن المفعول به — كما يتضح من اسمه — مفعول أى أنه شئ فعله فاعل ، فالمفعول به هو اسم ، وقع عليه فعل الفاعل ،

ويكون دائماً منصوباً ، أو في كل نصب إذا كان من الأسماء المبنية .

والمفعول به صور تركيبية هي :

الصورة التركيبية الأولى هي : الفاعل + الفاعل + المفعول به

مثل : - بعدد المؤمنين الله - اجلى الله إبراهيم عليه السلام - يخشى العلماء الله - كثر رسله .
(يناقش المعلم تلاميذه في تحليل مكان الفاعل ، والفاعل ، والمفعول به في الأمثلة المذكورة ، ويربطها بالصورة التركيبية ، مبدأ علامات الضغط) .

الصورة التركيبية الثانية : المفعول به + الفاعل + الفاعل .

- مثل : (ايضاً بعدد) وهذه الجملة مكونة من : ضمير نصب + الفاعل + الفاعل المستتر .
- ومثل : أين قديم ؟ وهذه الجملة مكونة من : هم استفهام + فعل متعذر لم يتعرف مفعوله + الفاعل المستتر .
- ومثل : (ورسلك فخير) وهذه الجملة مكونة من : معرفة + فعل أمر مسوق بحرف الفاء + الفاعل المستتر .

الصورة التركيبية الثالثة : الفاعل + المفعول به + الفاعل

- مثل : احب الرجل أهله - يهتق الحرية انصارها - وإذا ابتلى إبراهيم ربه ، فكل جملة من الجمل السابقة تكونت من : الفاعل + المفعول به + فاعل فيه ضمير يعود على المفعول به .
- ومثل : وإذا يقدس الحرية الاحرار - إذا عجزوا الاعتصام المجتهدون - وإذا يخشى الله من عباده العلماء .
فكل جملة من الجمل السابقة تكونت من : الفعل المصدي + المفعول به + الفاعل المخصوص (وإذا) .

٤ - ملخص الصور التركيبية لترتيب المفعول به في الجملة :

الصورة التركيبية الأولى : الفاعل + الفاعل + المفعول به .

الصورة التركيبية الثانية : المفعول به + الفاعل + الفاعل .

الصورة التركيبية الثالثة : الفاعل + المفعول به + الفاعل

٥ - التلخيص : يطلب المعلم من تلاميذه ان يجروا ضميراً أو كناية عن اسئلة مطيعة مثل :

٦ - حدد المفعول به في الجمل الآتية وعره :

- من حسن المروءة أن يجامل المرأة المعروفة بعدد أدائه . - لا يفتقر الكرم الا اللؤماء .

- فلما البعير فلا تلهي .

٧ - اعراب ما يلي :

- من قائلت ؟ (من) مفعول به مقدم ، لأن بعده فعلاً مطيعة لم يسبق لمفعول) .

- من ألقى الخطبة ؟ (من) مفعول أو غير مقدم ، لأن بعده فعلاً مطيعة مستوفياً لمفعوله) .

- من خرج الآن ؟ (من) مبتدأ أو غير مقدم ، لأن بعده فعلاً لازماً) .

: ٤٧٧٢

- أن يعرف التلاميذ أن هذه الفروق الجوهرية البسيطة بين الصفة والخبر والمضاف إليه .
 - أن يعرف التلاميذ خواص الصور الوكيفية للصفة في الجملة .
 - أن يستطيعوا (الصفة) في صيغهم شافياً ، وكتيباً استعمالاً صحيحاً .
 ٢- التمهيد : - يكتب المعلم على السبورة الجمل الآتية : ١- الوطن العربي كرم . ٢- الوطن العربي كرم .
 ٣- وطن العربي كرم . - ثم يسأل المعلم تلاميذ : وَمَ تَكُونُ كُلُّ جُمْلَةٍ مِنَ الْجُمَلِ اسْأَلُهُ ؟ ، وم إعراب الكلمة التالية في
 الجمل السابقة ؟ - يوجه المعلم تلاميذ إلى أن إعراب الكلمة في الجملة يعرف على الصورة الوكيفية للجملة ، ففي الجمل
 السابقة كانت الصورة الوكيفية التي تكونت منها : الجملة الأولى
- | | | | |
|-------|---|-------|-------|
| معرفة | + | معرفة | معرفة |
| معرفة | | معرفة | معرفة |
| معرفة | | معرفة | معرفة |

لأنه وجدت كلمة معرفة بعد كلمة معرفة بحرف الكسرة الثانية صفة .

ينما في المصنف الثانية كانت الصورة التركيبية .

معرفة + نكرة + نكرة
عرب مبتداً + عرب خبراً + عرب محذوف

الجملة في الجملة الاسمية : جملة معرفة توكدها بكثرة ، حرب الفكره خير اوتانا وردت بكثرة في الجملة ، حرب الفكره
 جملة صلي في الجملة النافعة من الجمل السبعة ، كانت الفكرة الرئيسية التي تكون بها هي :

مكره + معرفه + مكره
 مكره معرفه مكره
 معرفه معرفه معرفه

لأنها وردت في الجملة كلمة بكرة ، وبينها معرفة ، فرب الأخرى عطفاً عليه .

٣- عرض الصور التركيبية والاسئلة .

الجملة	الصورة التركيبية	الترجيح
١- موطئ العامر الأصغر صحاري قريبا.	لكرة + معرفة + معرفة	(موطئ) معنا مرفوع بالضممة ، (العامة) مضاف إليه مجرور بالكسرة ، (الأصلي) صفة مرفوعة بالضممة ، (صحاري) خبر المضاف مرفوع بالضممة المقدرة ، و (قريبا) مضاف إليه مجرور بكسرة مقدرة
٢- للنعامة عبق متعصب	شبه جملة + نكرة + نكرة	(للنعامة) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوبا ، (عبق) مبتدأ مؤخر مرفوع بالضممة ، و (متعصب) صفة مرفوعة بالضممة الظاهرة على آخرها
٣- للنعامة سائق طويلا	شبه جملة + نكرة + نكرة	(للنعامة) جار ومجرور شبه جملة خبر مقدم وجوبا ، و (سائق) مبتدأ مؤخر مرفوع بالالف لأنه عتسى ، (طويلا) مرفوعة بالالف لأنها عتسى .

٢٢٢

والباطن بين الصور التركيبية وإحزاب ، يصل المعلم بتلاميذه إلى أن الصلة تطابق مرجعها .

٤- ملخص الصور التركيبية لترتيب الصلة في جملة ، وأظهر الفروق المبحرة بينها ، وبين المختلف إليه ، وأخبر :

الصورة التركيبية الأولى : معرفة + معرفة تعرف صفة .

الصورة التركيبية الثانية : نكرة + نكرة تعرف صفة .

الصورة التركيبية الثالثة : نكرة + معرفة تعرف مضافاً إليه .

الصورة التركيبية الرابعة : معرفة + نكرة تعرف خبراً .

٥- التطبيق : يطلب المعلم من تلاميذه أن يحذوا - شاملاً ، أو كتابياً - عن أسئلة تطبيقية ، مثل :

أعرب ما فتحه خطه مبيناً الصور التركيبية لكل مما يأتي :

١- في صديق كرهتم ، طيب الأسلاف .

٢- أسقر الضعيف الضيل ، والزائر المطيل ، والمخيف البخل . - شوقي الشاعر ، أمير الشعراء .

٣- أيا إنساناً معتزاً بهروجه . - صيف مزلت في أربع رجل مفيدة من تعمولك . مينا الصور التركيبية ها .

٤- الواجب المنزلي . يطلب المعلم من تلاميذه أن يردوا واجباً منزلياً ، بالإجابة تحريراً عن أسئلة قليلة مناسبة محل :

٥- بين الصفة ، والخبر ، والمضاف إليه فيما يأتي : - العقاد الكاتب مفكر ، أجاد كتابة العبريات الإسلامية .

٦- يحتاج العلم إلى قلب مفرج وعقل منفتح . - أنا مرسل مقرر ، أنكلم لغة عربية ، وأعيش فوق أرض عربية .

٧- أعرب ميناى : - الصديق الرقيق خير من أخ شقيق .

٨- اكتب أربع رجل عن الصداقة ، مينا الصور التركيبية ها .

الفصل الرابع : الأنشطة المدرسية ذات الصلة باللغة العربية :

مقدمة :

النشاط المدرسي هو البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية وتوفر لها الامكانيات بحيث تكون متكاملة مع البرامج التعليمية وتمتد لها بما ينمى مع خصائص النمو في المرحلة التي يمر بها الطالب.

والنشاط المدرسي ينمى خبرات ومهارات ومعارف الطلاب وينمى الفرص للتفاعل بين البيئة والمدرسة مما ينمى تحقيقه بالمنهج الدراسي النظري وحده لهذا كانت أهمية وضرورة النشاط للطلاب هذه المرحلة التي تعتبر القاعدة والأساس لكل ما بعدها من مراحل تعليمية.

أهداف النشاط المدرسي :-

يمتد النشاط المدرسي الذي يمارسه الطالب خارج الفصل الدراسي الركيزة الأساسية والخيال الطبيعي الذي تبنى عليه خبرة الطالب لإشباع ميوله وهواياته وتنمية قدرته وشخصيته... وعليه فالنشاط يمكن أن يحقق للطلاب الأهداف التالية :-

- (١) تحقيق الصلة بين الطالب وزملائه من جهة وبين معلميه من جهة أخرى.
- (٢) تنمية الروح الجماعية بين الطلاب بتأدية العمل الجماعي بما يتفق مع ما يدعو له ديننا الحنيف من تنمية روح التعاون.
- (٣) التمسك على تحمل المسؤولية واحترام آراء الغير.
- (٤) التحلي بأداب السلوك الديني والاجتماعي.

- (٥) تحقق النمو الجسمي والعقلي مع الإلمام بنسائيب وقيمة والسلامة.
- (٦) اكتساب المعرفة ومعالجة ما يعترض من مشاكل وصعاب.
- (٧) التطبيق العملي بما يؤدي إلى اكتمال الخبرة وتكوين القدرة وتنمية الاتجاهات لاجابية.
- (٨) الانتفاع من أوقات الفراغ فيما يناسب مع الليون ويتفق مع القدرة الشخصية.
- (٩) التعبير الذاتي وملاحظة لسلوك اثناء ممارسة لنشاط.
- (١٠) إتاحة الفرصة لمعرفة أن التعميم عملية مستمرة في الحياة وتأكيد الثقة بالنفس.
- (١١) التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب والتعامل معهم حسب إمكانياتهم وظروفهم المختلفة.
- (١٢) تهيئة الفرصة للموهوبين عن طريق ما يؤدونه من نشاط وتشجيعهم على التفوق والابتكار وتوجيه الآخرين لما يناسبهم.
- (١٣) علاج بعض الحالات النفسية كالانطواء والحجل عن طريق الاشتراك الجماعي في برامج النشاط.

مجالات النشاط في المرحلة الابتدائية

- (١) التطبيق العملي والحركي لبعض مواضيع ومفردات المنهج الدراسي للمواد المختلفة.
- (٢) مجال الثقافة والتراث.
- (٣) مجال المهنة والحرفة.
- (٤) مجال خدمة الجماعة والمجتمع.
- (٥) مجال الكشف والترحال.

المواد الدوامية

أولاً - التربية الإسلامية تتم

- (١) تحفيظ القرآن الكريم.
- (٢) السلوك الإسلامي عبادة ومعاملة.
- (٣) الكتاب في المواضيع للقائمة.
- (٤) الدورات.
- (٥) الزيارات للمساجد والمعالم الإسلامية.
- (٦) الوسائل التعليمية (عمل وتطبيق).

ثانياً - اللغة العربية تتم

- (١) الأناشيد والمساحلات الشعرية.
- (٢) كتابة المواضيع القصيرة.
- (٣) تحسين الخطوط.
- (٤) الخطبة والإلقاء.
- (٥) الوسائل التعليمية.

(١) الزيارات.

(٥) الرحلات الخيرية لقصيرة.

دور هيئة المدرسة في النشاط

أولاً — مدير المدرسة :—

- (١) الإشراف العام على النشاط المدرسي ورئاسة مجلس النشاط والرواد.
- (٢) رفع التقارير الخاصة عن سير النشاط لإدارة التعليم.
- (٣) توزيع ميزانية النشاط على الجماعات المختلفة حسب حجم كل نشاط.
- (٤) تحديد الجماعات وتعيين المشرفين عليها.
- (٥) إعداد جدول أعمال الاجتماعات مع مشرفي الجماعات.

ثانياً — الرائد الاجتماعي :—

- (١) توزيع الطلبة على جماعات النشاط بالتعاون مع هيئة التدريس وأمانة سر مجلس النشاط والرواد.
- (٢) تأمين الخامات والأدوات المطلوبة بالتعاون مع مشرف الجماعة وإدارة المدرسة.
- (٣) توزيع أماكن عمل الجماعات بالتعاون مع إدارة المدرسة وهيئة التدريس.
- (٤) متابعة تنفيذ خطط وبرامج الجماعات.
- (٥) عقد الاجتماعات مع مشرفي الجماعات ومساعدتهم في تيسير عملهم وحل مشاكلهم.

ثالثاً - المشرف على الجماعة :-

- (١) تهيئة مقر الجماعة ليصبح مكاناً مناسباً لممارسة نشاط الجماعة.
- (٢) إعداد خطة الجماعة وبرامج عملها.
- (٣) الإشراف على سير نشاط الجماعة.
- (٤) توزيع أعمال الجماعة على أفرادها للتنفيذ.
- (٥) توجيه أفراد الجماعة أثناء تنفيذ مشاريعهم.
- (٦) توفير الخامات والأدوات المطلوبة وإعداد الميزانية للجماعة.
- (٧) مساعدة مجلس الجماعة في حل ما يعترضهم من مشاكل.
- (٨) يكون مسؤولاً أمام إدارة المدرسة عن تنفيذ برنامج وخطة الجماعة.
- (٩) التقويم المستمر لأعمال الجماعة وإشراك الطلاب في ذلك.

الـجـمـاعـات

أولاً - السجل العام :-

ينظم سجل تحت إشراف الرائد الاجتماعي ويشتمل على :-

- (١) أسماء جماعات النشاط بالمدرسة وأسمااء المشرفين عليها وأعضائها.
- (٢) الميزانية العامة للنشاط بالمدرسة وميزانية كل جماعة على حدة.

- (٣) رزنامج كل جماعة وما تم تنفيذه.
(٤) متطلبات كل جماعة وما تم توفيره منها.

ثانياً - السجل الخاص

«هذا السجل تحت إشراف رائد الجماعة» ويشتمل على :-

- (١) اسم الجماعة ورائدها.
- (٢) أسماء أعضاء الجماعة.
- (٣) مجلس الجماعة.
- (٤) أهداف الجماعة.
- (٥) خطة الجماعة العامة.
- (٦) البرامج التنفيذي للجماعة.
- (٧) ميزانية الجماعة.
- (٨) متطلبات الجماعة الراجب توفيرها.
- (٩) الاجتماعات التي تعقدتها.
- (١٠) تقوم الجماعة لنشاطها.

نقوم الأنشطة

ولاً - يتم تقوم النشاط لكل جماعة مفردة ويتم داخل المدرسة بإشراف مدير المدرسة والرائد الاجتماعى ويكون هذا التقوم على أساس أهداف الجساعه ونخطب الرسومه المثقة فى سجل الجماعة ومدى التزم الجماعة بخطتها وتنفيذ البرنامج العملي لنشاطها. على أن يدرّب التلاميذ للإشتراك فى عمليات التقوم.

ثانياً - تقوم النشاطات العامة لكافة جماعات المدرسة ويتم بواسطة لجنة من إدارة التعليم وعلى صوة أسس الخطط العامة للنشاط المدرسي ومدى تنفيذ جماعات المدرسة لهذه الخطة وينبع فى ذلك مايلي :-

- (١) جمع المعلومات عن نشاط المدرسة ودراستها.
- (٢) الزيارات الميدانية للمدارس ومتابعة الجماعات أثناء فترة النشاط والاطلاع على السجلات وقادح من الإنتاج والوسائل.

ساقط من السجل

1. The first part of the document is a title page. It contains the title of the document, the author's name, and the date of the document. The title is "The History of the United States of America". The author is "John Adams". The date is "1776".

2. The second part of the document is a table of contents. It lists the chapters of the document and the page numbers where they begin. The chapters are "The Declaration of Independence", "The Constitution", "The Bill of Rights", "The Federalist Papers", and "The American Revolution". The page numbers are 1, 2, 3, 4, and 5 respectively.

- (١) دينية في المناسبات الدينية. (الحج — الكسوف — الأمانة...).
- (٢) اجتماعية (التعاون — النظام — الخدمات التي تقدمها المدرسة للتلميذ ودور التلميذ في خدمة بيئته).
- (٣) علوم — (الغذاء — الإسعاف — لنظافته — الخ).
- (٤) ثقافة ولغة — اللغة العربية — أهمية الحركات وتأثيرها في تغيير معنى الحملة... إجراء المقارنات... إدارة حوائط).
- (٥) تدريب التلاميذ على الإلقاء والمناقشة أثناء الندوات واللقاءات المختلفة.

مجال نشاط التربية الفنية :

١ — التعبير المسطح :

- التعبير بالألوان الشمعية الزيتية وألوان «الفلوماستر» وصيغات الألوان المائية وألوان الجواش.
- التعبير عن موضوعات متبقة من المواد الدراسية المختلفة.
- التعبير عن موضوعات بيئية تتصل بالبيت والسوق والحديقة... الخ.
- التعبير عن موضوعات تتصل بالألعاب المختلفة : كرة القدم — السلة — السباحة — الجري — سباق التراجعات .

٢ — الشكيل المجسم :

- استخدام الخامات البيئية كالطين/ قصب الخشب/ أسلاك/ قطع زجاجية/ رقائق من النحاس... الخ

المجال الاجتماعي :-

أولاً - الخدمة العامة :-

نظافة المدرسة - المسجد - الحدائق - الساحات المجاورة.

المشاركة في اناسيات - أسابيع - أيام.

ثانياً - النظام والمراقبة :-

(١) داخل الفصل الدراسي.

(٢) داخل المدرسة أثناء الفصح.

(٣) في ساحة المدرسة والمقصف.

(٤) أثناء المناسبات والاحتفالات التي تقيمها المدرسة والبيئة.

ثالثاً - المقصف التعاوني :-

(١) التعريف بالتعاون وهدفه.

(٣) جمع في المقصف.

(٤) اشتراك على المقصف أثناء الفصح

(٥) جمع حسابات المقصف وسجونه

رابعاً - الرحلات والزيارات :-

(١) رحلات إلى الأماكن القريبة للاطلاع على معالم البيئة.

(٢) زيارة بعض المصانع الموجودة في البيئة (الأسمنت - الجبس - مصفاة
بتروك).

(٣) زيارة المتحف - حديقة الحيوان - معالم أخرى في البيئة - حدائق
الأطفال.

(٤) تبادل زيارات بين المدارس.

خامساً المعسكرات :-

• معسكرات نهاية الأسبوع.

• معسكرات خدمة البيئة.

- ٩١ -

الفصل الخامس: الأساليب التدريسية :

توجد عدة ظاهير تكاد تلخص مفهوم التدريس منها :

- ١- التدريس جملة من الأنشطة القصدية الممدية التي تستهدف الوصول إلى التعلم .
 - ٢- هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم لترجمة محتويات المنهج عليها ، وتحقيق أهداف التعلم واقميا في سلوك التلمين .
 - ٣- هو تفاعل بين المعلم والتلاميذ بغية تحقيق الأهداف المرجوة ، وهذا التفاعل قد يكون من خلال مناقشات أو توجيه أسئلة أو إثارة مشكلة ، أو تهيئة موقف معين ، يهدف التلاميذ إلى التساؤل أو لمحاولة الاكتشاف أو غير ذلك .
- ولعله واضح من المفاهيم السابقة أن التدريس يختلف عن التعليم لأن التدريس يقوم على التخطيط والتفكير والتقويم والتركيز على التهيئة وحدها يحدد من موضوعية النظر إلى التدريس .
- ٤- يختلف التدريس عن التلقين ، إذ لا يمالج الأخير الموضوعات كموضوعات مفتوحة ، يسمي الدرس فيها إلى نتيجة قدرة التلمين على مساقتها ، بل يهدف إلى نهاية الأمر إلى أن يحصل على موافقتهم على رأيه .

— يختلف التدريس من التكرار، لأن الأخير يعنى التطبيق الآلى لبعض الأفعال دون فهم غالبا .

— يختلف التدريس من الإغراط في أن الأخير، لا يستند في الرقعة، ولا يتلزمها .

— يختلف التدريس من التدريس، لأن الأخير هو طريقة تكوين الماديات الملائمة في الاستجابة لموقف محدود .

المهمات التي يقوم عليها التدريس :

في ضوء ما سبق يمكن تحديد المهمات التي يقوم عليها التدريس فيما يأتي :

- التدريس عملية ذات أبعاد ثلاثة، تألف من تدريس، وتلقيح، ومساعدة تلميحية أو خبرة تربوية، يحاول المدرس أن يحدث بها تفويها حثا نشودا في سلوك التلميذ .
- التدريس سلوك، أي يمكن ملاحظته، يمكن قياسه، ويمكن خبطه، وتقومه، ومن هنا تميل إلى إخبار التدريس أقرب إلى العلم منه إلى الفن .

- التدريس سلوك اجتماعي • أي لابد من وجود تلاميذ • ومدرس ومن وجود قدر كبير نسبياً من التفاعل بينهما وبين هؤلاء التلاميذ •
- التدريس له بعد إنساني • أي إن المدرس الآدمي لا يمكن استبدال آلة أو وسيلة مادية • مهما ارتقت درجة كفاءتها • والوسائل التعليمية أدوات • وليست بديلة عن المدرس •
- التدريس عملية ديناميكية أي منها حركة وتفاعل • وكل من المدرس والتلميذ يثنى في قدرة الآخر على التأثير والتأثر • فالمدرس يساهم بضرورة ممارسة التلميذ في الوقت التعليمي • والتلميذ يساهم بقدرة مدرسه على التأثير • وساعدته على تحقيق الأهداف التربوية •
- التدريس عملية اتصال • وسيلتها الرئيسية هي اللغة • أي أن المدرس يتمين عليه إرسال رسالة معينة إلى تلميذ معين وفقاً لخطة معينة • تسير خلفه بنسبة لمجتمع أفضل •
- من الخطأ الاعتقاد بصلاحية طريقة واحدة في التدريس في كل من اختلافات البهارة في النواحي العقلية والاجتماعية • ولكن ذلك لا يعني بالضرورة عدم وجود استراتيجيات • ساعد للتدريس

كما لا يعنى عدم وجود خطوات مشتركة في طرق التدريس بصفة عامة ، بل توجد استراتيجيات واضحة المعالم لطريقة التدريس تكاد تتحدد في :

- ١- تحديد الأهداف .
 - ٢- تصميم الخبرات التعليمية .
 - ٣- تصميم فاعلية هذه الخبرات التعليمية في تحقيق الأهداف .
 - ٤- تحسين الخبرات التعليمية في ضوء التقييم لتحقيق الأهداف .
- كما توجد خطوات مشتركة في طرق التدريس ، وهي :
- ١- الإعداد للتدريس ، ويشمل : جمع المادة ، وإعداد خطة الدرس ، ومراجعة المعلومات ، وتوقع استجابات المعلمين لما يقوله أو يفعله .
 - ٢- الواقعية ، وتشمل ما يقوم به المدرس من أجل أن يستحوذ على انتباه المعلمين .
 - ٣- عرض المادة التدريسية ، وهو ما يقدمه المدرس للمتعلمين من مبادئ ومعارف ومهارات ، ويقسم :
 - ١- إغراء المعلمين بمحاولة الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس ومما يسأل المعلمين أن يفعلوه ، حتى يعرف ما اذا كانوا قد تعلموا المادة المعروضة .

٥ - تسمح استجابات التلاميذ .

٦ - تثبيت الاستجابة ، وهو ما يقوم به المدرس للتأكد من أن الطلاب
يستيقنون ما تعلموه .

٧ - اختبار الاستجابة ، وتقومها ، وهو ما يقوم به المدرس ليحدد إلى
أي درجة من الجودة تعلم الطلاب ما تعلموه .

وهذه الخطوات تشبه خطوات هربارت *Herbart* الآتية :

١ - الإعداد : يقصد به التحضير لاستماع ما في المقول ، وترتيب
بالمادة الجديدة .

٢ - العرض : نقل المعرفة الجديدة إلى الطلاب في تناسب واضح من
الأجزاء .

٣ - المقارنة والاشتغال : فهم المادة لتوضيح أوجه التشابه والاختلاف .

٤ - التعميم : الوصول إلى مبدأ عام أو قاعدة عامة من المادة التي
عرضت في الخطوات الثانية والثالثة .

٥ - التطبيق : وفيها يتم وضع التعميمات التي تم التوصل إليها موضع التنفيذ .
ولطريقة هربارت ميوب منها :

١ - تهتم هذه الطريقة بالمادة التعليمية أكثر مما تهتم بالتعلم .

- ١- تنفيذ هذه الطريقة في إكساب المعلومات أكثر ما تفيد في تعلم المهارات .
- ٢- لا تساهم طبيعة العقل في الإدراك . حيث لا يلتزم في التفكير بهذه الخطوات .

وتأثير الموقف التدريسي بعوامل منها :

- ١- زمن التدريس .
 - ٢- مكانه .
 - ٣- عدد التلميذين .
 - ٤- الاهتمام والخبرات السابقة للتلميذين .
 - ٥- طبيعة المادة المدروسة .
 - ٦- قدرات المدرس نفسه واتجاهاته .
 - ٧- ما الذي يورثه في تدريسه : المعلومات - المهارات - القيم ؟
- وفي ضوء ما تقدم يتبين أن للتدريس مهارات هي : التخطيط - التنفيذ - والتقويم .
- وفيما يلي بيان موجز لذلك .

التخطيط لإعداد الدروس اليومية :

إن المدرس الذي أعد تبعا لخطة سليمة يبين ثقة المدرس بنفسه ، ويكسب

نقطة تلاميذه به ، فالدرس حينما يوجد في موقف تعليمي مع تلاميذه ، لا يقف
أن يكون مركزا لطبيعة الطريقة التي يستخدمها ، وإمكاناتها ،
وكيفية استخدامها ، وإنما لابد - بالإضافة إلى ذلك - أن يكون مركزا
للعلاقة بينها وبين الأهداف ومستويات التعليم ومستويات الخبرات
التعليمية ، وأنواع ووظائف الشرائع من الوسائل التعليمية ومظاهر
النشاط المتمثلة بالموقف التعليمي .

وأي درس يدخل الفصل دون أن تكون لديه خطة سليمة للانخراط
التي يتوقع أن يقوم بها ، أو التي يقوم بها التلاميذ ، أو التي يقوم
بها بالاشتراك مع التلاميذ فهو يناسر يتضيع الوقت والجهد ،
فالخطيطة للدرس تعني رسم صورة واضحة موزنة لما سيقوم به الدرس
وتلاميذه أثناء الحصة .

وصفة عامة يجب على الدرس أن يراعى ما يأتي :

- ١- تحديد موضوع الدرس تحديدا جيدا .
- ٢- تحديد أهداف الدرس .
- ٣- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .
- ٤- رسم خطة تملس المحتوي .
- ٥- التقويم .

وفيما يلي عرض موجز لهذه الخطوات.

١- تحديد موضوع الدرس :

يجب كتابة موضوع الدرس في بداية خطة الدرس، وأن يحدد تحديدًا جيدًا حتى يمكن على أساس توجيه نشاط المدرس، وتحديد أهدافه. فمثلاً الدرس الذي يكتب في موضوع الدرس المبتدأ والخبر فإن موضوع درسه يعتبر غير محدد تحديدًا تاماً، لأن موضوع المبتدأ والخبر يشمل موضوعات متعددة ينتها: علامات إعراب المبتدأ والخبر، وأنواع الخبر، وحالات تقديم الخبر على المبتدأ وجوبا، وتقديم الخبر على المبتدأ جوازا، فأى من هذه الموضوعات سوف يكون موضوع درسه ؟

٢- تحديد أهداف الدرس :

يجب أن نكتب أهداف الدرس في صورة سلوكية كما يأتي :
أن + فعل سلوكي + النتيجة + مصطلح من المادة + حد أدنى للأداء .

٣- تحديد الوسائل التعليمية :

يجب على الدرس أن يختار الوسيلة التعليمية المناسبة له، ولتلاجه، بل لجوانب الموقف التعليمي كافة، بحيث تكون بسيطة في إعدادها

تتألف منها ، وان يعرف الطلاب الهدف منها ، وان تكون من خامات البيئة المحلية المحيطة بالتلاميذ .

٤- تحديد خطة تسلسل المحتوى (طريقة السير في الدرس) ويشمل :

أ- التمهيد :

ويكون مسطوق جديد منها :

١- توضيح الهدف من الدرس في بداية الحصة ، وذلك مثل :

أن يقول الدرس سوف يكون المطلوب منكم في نهاية الدرس أن

تستطيعوا

٢- ربط الدرس بحياة التلميذ أو المجتمع الذي يعيش فيه .

٣- ربط الدرس الحالي بالدرس السابق دراستها ، والتي سوف

يحتاج إليها التلميذ في الدرس الحالي .

٤- تعليق لوحة تخطيطية ، أو صورة تعليمية تتحل بموضوع الدرس

المراد شرحه .

٥- التعليق على خبر منشور في صحيفة أو مجلة يتضمن موضوع

الدرس المراد شرحه .

ب- عرض المادة التعليمية الجديدة :

يجب أن تقدم المادة العملية طبقاً لتسلسل الأهداف الموضوعية ،

غاية أن ينسى المدرس أحد الأهداف .

كما يجب مشاركة ألب التلاميذ في عملية العرضه ويجب ألا تكون

الإيجابية مقصورة على الدرس فقط .

كما يجب أن تتضمن عملية العرض أسئلة مرشدة : تتم بأن تكون :

— مباشرة .

— بسيطة ، واضحة الممانس .

— مناسبة لخصائص التلاميذ .

— مساعدة على متابعة الدرس .

جـ - التطبيقات :

ليس معنى التطبيق قياس مدى تذكر التلميذ فقط للمعلومات الجديدة ،

ولكن يجب التأكيد في التطبيق على مدى فهم التلميذ للمعلومة .

وإمكانية تطبيقها ، وقد يكون ذلك بإعطاء بعض التدريبات بين

الكتاب المدرسي ، فإذا استطاع أغلب التلاميذ الإجابة عنهما .

— تأكد من فهمهم الدرس ، وإذا لم يجب معظم التلاميذ عنهما .

يجب أن يعطى الدرس بعض أمثلة أخرى ترتبط بالخطأ الشائع

وقع فيه التلاميذ ، ويجب على الدرس تصويب هذه التطبيقات . أو

بعضها .

د - الواجب المنزلي :

يجب أن يحظى الواجب المنزلي باهتمام كل من الدرس والتلميذ

والإدارة المدرسية .

- الذي يكون الواجب أن يدركه كل من الدرس والتلميذ
- بصفة خاصة • يجب مراعاة ما يأتي :
 - أن يكون الواجب موضوعاً طبقاً لأهداف الدرس المحددة مسبقاً •
 - أن يكون الواجب وسيلة لتقويم التلاميذ •
 - أن يكون الواجب محدداً • يغطي المحتوى المطلوب • طاماً صحيحاً •
 - أن يكون الواجب متنوعاً ليراعي الفروق الفردية بين التلاميذ •
 - أن يستخدم الواجب لمراجعة بعض موضوعات أو وحدات معينة •
 - يجب تصحيح الواجبات المنزلية أولاً بأول •
- — التقويم :

لا ينبغي أن تنتهي الحصة دون أن يدرك الدرس مدى نجاحه فليس تحقيق الأهداف التي بدأ التدريس من أجل تحقيقها كملوك للتلاميذ • ويجب أن يشمل التقويم كافة عناصر الموقف التعليمي •

مواصفات طريقة التدريس :

- ١- الإثارة والتحفيز : يعتمد ذلك محاولة التعرف على أهم المشكلات للتعلم • وحاجاته • وميوله • وأهدافه • ومحاولة تحفيزه •
- حاجاته السالبة • ودعمه • زرع الإيجابية نحو التعلم •

٢- الإيجابية : ويقصد بالإيجابية حد التعلم على الاشتراك في المناقشات من اقتناع ، ورغبة صادقة .

٣- التنظيم : يقصد به ترتيب عرض ومناقشة محتويات الدرس في تسلسل منطقي، مع مراعاة الخصائص العامة لبيولوجية التعلم .

٤- إقامة الدلائل : يقصد بذلك دعم المحتوى أثناء تدريسها بالبراهين والدلائل المناسبة .

٥- التكامل : ويقصد بذلك التنوع في استخدام طرق التدريس المناسبة، وتوضيح مدى الوحدة المفهومة لأطراف الموضوع ومدى أتماله بفسيره من مختلف الموضوعات .

٦- الاستمرارية : ويقصد بذلك الأساليب التي يستعملها المعلم للتدريس على صلة بدروسه لا تنقطع بمجرد انتهاء الدرس ، مثل : تكليف التعلم بواجبات منزلية ، مثل : إعداد ملخصات لموضوعات تتصل بمستوى الدرس ، أو تكليف التعلم بإعداد ملخص لبعض الموضوعات التي تتصل بمحتوى الدرس ، وذلك بعد كتابة أسماء هذه الكتيبات أو الكتب التي تتضمن موضوعات تتصل بمحتوى الدرس المصروح .

٧- تلك الملاحظات العامة التي يجب ألا تخلو منها طريقة التدريس ، وهذا لا يعني أن طرق التدريس متماثلة بل إن طريقة التدريس يجب أن تكون مرنة ، وتختلف باختلاف أي عنصر من العناصر المكونة للموقف

التعليم ومنها :

- ١- تختلف طريقة التدريس تبعاً لنوعية الأهداف ، فالطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف معرفية تختلف عن الطرق المستخدمة لمحاولة تحقيق أهداف مهارية .
- كما أن طريقة التدريس تختلف تبعاً لمستويات الأهداف ، فمثلاً الطرق المستخدمة في الإعداد بالمعلومات تختلف عن الطرق اللازمة للوصول بالتعلم إلى مستوى فهم تلك المعلومات أو التمييز بينها تطبيقاً في مواقف جديدة .
- وليس معنى ذلك أن الطريقة الواحدة لا تستخدم إلا في إطار واحد ويقصد بلوغ هدف واحد ، إذ أن لكل هدف طريقة أو أكثر تعتبر أحسن جدوى من غيرها في سبيل بلوغ هذا الهدف .
- ٢- تختلف طريقة التدريس تبعاً لاختلاف مستويات الأساليب المستخدمة في الطريقة الواحدة ، فمثلاً طريقة المحاورة التي تعتمد على مسرد معارف في سورة حقائق ومصطلحات ومفاهيم تعليمات تختلف عن طريقة المحاورة التي تعتمد على الأمثلة الواقعية المتنوعة ، والمقارنة والتفسير ، وبيان العلاقات ، وغير ذلك من الإجراءات التي تيسر التعلم .

٣- تختلف طريقة التدريس تبعاً لاختلاف الخصائص العامة للمتعلم ، فلو أردنا أن نعلم طفلاً مبتدئاً بعض كلمات اللغة العربية مثلاً فإن ذلك يقتضى استخدام الطرق التى يمكن من خلالها زبادة مستوى دافعية الطفل فضلاً عن التوضيح والتكرار والتفسير وبهذه الملاحظات وغير ذلك من الإجراءات التى تيسر التعلم ، بينما إذا كان الطفل فى مرحلة عمرية وتعليمية متقدمة ، فإن الأمر قد لا يقتضى أكثر من مجرد كتابة الكلمات ، ونطقها أمامه مرات عديدة العدد ليحرفها ، وليتقن نطقها ، وليحرف أوجه التشابه والاختلاف بينها ، وبين ما سبق أن تعلمه من كلمات أخرى .

٤- تختلف طريقة التدريس تبعاً لاختلاف طريقة تفكيرها ولعمل من أكسب الأساليب شيوعاً فى تقويم طرق التدريس بطاقتى الملاحة ، التى يختلف بمضمونها باختلاف طريقة التدريس إلا أن بعض البحوث الحديثة تحاول أن تجعل تقويم التدريس أكثر موضوعية ، أى أقرب إلى التفسير الكهسى منه إلى التفسير الوهمسى فى إطار من الاستناد بالشرط العلوية ومن هذه الشروط التى أجري تحليل التعامل اللفظى فى التدريس بين المعلم والتلامذة .

يتمتع تصنيف طرق التدريس تبعاً للعادة، ولطريقة الأداء.

فمن حيث المادة يمكن تصنيف طرق التدريس إلى:

التفاعل اللغوي : على تحيين تدريس التمييز العنصري لأطفال

الدرجة الاثنية، بحث قيد إلى المؤتمر السنوي الرابع

للطفل المصري المنعقد في الفترة من ٢٧ - ٣٠ أبريل ١٩٩١ م.

جامعة عين شمس : مركز دراسات الطفولة .

٤- تحليل التفاعل اللغوي في درامية:

بعض المشكلات الاجتماعية الرسمية بأسلوب العمل الفردي •

بحث قدم إلى المؤتمر العلمي الرابع : ديناميات العمل

البرقي في مجالات - أربعة الخدمة الاجتماعية، الضمعة في الفترة

من ٢٣ - ٢٥ أبريل ١٩٩١ م • جامعة القاهرة : كلية

الخدمة الاجتماعية بالفيوم -

أ- طرق التدريس العامة : وهي التي يمكن استخدامها في تدريس أية مادة من مواد المنهج ، مثل : طريقة المحاضرة ، وطريقة المناقشة ، وطريقة حل المشكلات ، وطريقة التعليم المبرمج .

ب- طرق التدريس الخاصة : وهي التي تفرصها عوامل متعددة تباينها طبيعتها المادة الدراسية بصفة خاصة مثل : طسرق التدريس الخاصة باللغة العربية وطرق التدريس الخاصة بالزباغيات ، وطرق التدريس الخاصة بالعلوم ، ففى اللغة العربية على سبيل المثال توجد طرق خاصة بتدريس القراءة تختلف عن طرق التدريس الخاصة بتدريس النحو ، عن طسرق التدريس الخاصة بتدريس الإملاء الخ .

ومن حيث طريقة الأداء يمكن تصنيف طرق التدريس إلى :

- طرق قائمة على جهد المعلم وحده مثل طريقة المحاضرة .
- طرق قائمة على جهد المعلم والتعلم مثل طريقة المناقشة .
- طريقة حل المشكلات ، والطريقة الاستقرائية وطريقة الاكتشاف الموجه .
- طرق قائمة على جهد المتعلم مثل طريقة التعليم المبرمج .

يبدو أن الأساليب المستخدمة في طرق التدريس هي التي تجعلها تتميز بموتور تفقد يستخدم مقلدان طريقة الحاضرة، ولكن لكل منهما أسلوبه الخاص بمعنى أن الأول قد يكثر من الأمثلة والنواقص البليغة في الحاضرة يقصد التفسير والإيضاح تيسيرا للفهم، بينما قد تقسم محاضرة الثاني على مجرد إلقاء المعلومات والحقائق فغرضنا أن ذلك الأسلوب يمكن أن يؤدي إلى التهم، ومن ثم فإن استخدام إحدى طريقتي التدريس لا يشير إلى وحدة الأسلوب، وإنما يشير إلى تعدد الأساليب الاستخدام من معلم إلى آخر، ومن وقت إلى آخر، فالمعبرة بكم ونوع الأساليب المستخدمة في الطريقة لتجعلها متميزة، ومتميزة، وفي ضوء ما سبق سنحاول أن نعرض بإيجاز لأبرز طرق التدريس:

١- طريقة المحاضرة أو الإلقاء:

تعتبر طريقة المحاضرة من أكثر طرق التدريس مودعا، وقد يرجع رفض استخدام طريقة المحاضرة لدى بعض المعلمين إلى سوء استخدامها، وليس إلى طبيعتها، ولعل ما دعم وجود مثل هذه الطريقة أهمية الحصول على الكتاب قديما، وتكاد تتعدد مواصفات المحاضرة الجيدة فيما يأتي:

١- الإعداد للحاضرة :

ويتضمن تحديد أهداف المحاضرة ، وتحليل محتواها في تنظيم متدرج من البسيط إلى السهل ، ومن السهل إلى الصعب ، ومن المعلوم إلى المعلوم الجديدة ، وإعداد أسئلة تتناول هذه الجوانب في إطار من الإثارة والتفويق ، كما يتضمن الإعداد الأسئلة التمهيدية ، والوسائل التعليمية المستخدمة ، وأهم الكتب أو الكتيبات التي بها يمكن الحصول على معلومات إضافية عن الموضوع المحاضرة .

٢- خطوات المحاضرة :

أ- المقدمة : وتكون بإختارة معلومات التلاميذ المرتبطة بالدرس الجديد ، معترضة أن تنحصر على ما يكفي لتوجيه عقول التلاميذ إلى الدرس وما يتوقعهم له ، وفرة لأذهانهم ، وإظهار مدى أهمية موضوع المحاضرة للتلاميذ ، وتعميقهم مدى صلته بحياتهم ، وأهم الأهداف التي سيتم تحقيقها ، أي يكونوا قد حققوها في نهاية المحاضرة .

ب- المسودة : يتضمن العرض موضوع الدرس ، بحيث يقدم المسودة إلى مراجع تتهيئ كل مرحلة بعملية استرجاع للمادة ، مع ملاحظة إغراق التلاميذ بالأسئلة ، كما يفضل أن يستعمل

اليعلم في ذلك بما أفده من وسائل تعليمية ، أو مهارات نفسية .
استخدام النتائج منها بفعالية .

ج - الربط : يتحقق من طريق محاولة ترميز مدى الصلة بين أجزاء
موضوع المحاضرة ، والموازنة بينها ، مع الامتناع بالأمثلة
الواقعية الحية ، تمهيدا للتحليل ، والتفسير ، والاستنتاج ،
ودعنا للنفس .
يجب أن تثبت أن الربط ليس من الضروري أن يكون
خطوة قائمة بذاتها ، إذ أنه يشغل في المادة العلمية .
والمرض .

د - الامتناع : بعد أن يفهم العلامة الجزئيات يمكنهم الوصول إلى
الاحتياجات العامة ، والتعيمات ، وامتصاص الغالبية الكلية .

هـ - التطبيق : يتضمن بعض تدريبات مختصرة تتوخى إلى أي مدى ثبت ومول
المهارات إلى أذهان المعلمين ، ومدى إدراكهم لقاعدتها
في حياتهم الواقعية .

كما يتضمن التطبيق بيان بعض المهارات العملية التي تتصل
بمحتويات الدرس .

وتضمن التطبيق أيضا بعض أسئلة لمحاولة التعرف على
الرأي الشخصي لبعض المعلمين ، ومحاولة دعه لإيجادها

ساقط من السجل



- الكشف عن الأسباب .
- اكتساب المعرفة الذي يؤدي إلى التمكن منها .
- يمكن تقسيم تيار الحادثة ^{بأساليب} ~~في~~ المناقشة إلى نوعين هما :
 - أ- المناقشة المقيدة : وهي التي تكون قائمة على التفاعل الرأسى من خلال الأسئلة بين المعلم من جهة والتعلمين من جهة أخرى .
 - ب- المناقشة الحرة : وهي التي تكون قائمة على التفاعل الرأسى والأفقى بين المعلم من جهة والتعلمين من جهة أخرى ولم يسل الشكل رقم (٤) يبين الفرق بين تيارى الحادثة في المناقشة .

فكسيل وقسم (٤) تقسيم الحادثة في المناقشة



- الدافع للسمى وراء المعرفة يوجد من طريق الأسئلة .
- تنويع الرغبة في المشاركة في المناقشة على موارد منها : طبيعة الموضوع ،
المتأثر ، ومدى الخلفية القرائية ، وطبيعة لها ، ومدى قدرة

- يعرب على أن يدركوا ما يجري، والاستعداد النفس للطلاب •
- وعندهم •
- ينبغي أن تقوم المناقشة بين الدرس والطلاب على أساس من التنظيم المبرن •
- تتكون استراتيجية السؤال من أربعة أجزاء هي :
 - أ - يقدر الطالب مقترجا مبتدئا •
 - ب - يقود الدرس الطالب إلى الشك •
 - ج - يقود الدرس الطالب إلى أن يدرك كنه المخرج، يعتقد أن يشعر بالحيرة والشك •
 - د - يقود الدرس الطالب وهو ينفى في طلب الحقيقة الخاصة بالقضية بموضوع الدراسة •
- يجب على الدرس أن يعلم أن القضايا القيمة ليست قضايا حقائق • وإن تضمنت بعض الحقائق • ومن ثم لا توجد إجابة واحدة للسؤال المقدم • ولمختلف المعلمين إجابات مختلفة عن هذا السؤال •
- نضال السؤال : ما أعراب ما تحته خط في الجملة الآتية :
 - إِنَّ اللَّيْلَ وَاحِدٌ • فَإِنَّ هَذَا السَّوْأَلَ سَوْأَلٌ عَنْ حَقَائِقٍ وَإِجَابَتُهُ إِجَابَةٌ وَاحِدَةٌ • وَأَيُّ إِجَابَةٍ غَيْرَ (اسم إِنَّ منصوب بالفتحة الظاهرة) • تعتبر إجابة خاطئة •

أما سؤال عن أجل بيت من أبيات قصيدة شعر معينة مثل : ما أحمل
بيت في معلقة صفرة ؟ أو سؤال مثل : هل يومع الجانحون
الأحداث في السجن ؟ فإن مثل هذا السؤال سؤال قيسى ، تختلف
الإجابات فيه باختلاف الأفراد .

— تقويم المدرس لإجابات التلاميذ عن السؤال القيسى تكون بكلمات تصبغ
على إبداء الآراء أو قياتها وضوحاً ، مثل : آرائى أو لا آرائى
أو مرادفات لهذين المعنيين .
أما في تقويم إجابات سؤال الحقائق فتكون بصواب أو خطأ ، وتكون
غاية التقويم هى الوصول إلى ما إذا كانت الإجابة صائبة أو خاطئة .
أما في تقويم إجابات السؤال القيسى فتكون الغاية هى محاولة الوصول
لأفضل الإجابات من بين تلك التى ، فالمباراة القيسية تختلف من
المباراة القيسية .

— وضع القسوى بين السؤال القيسى والامبريقى يحس للمناقشة أن تنحس
في مسارها قد مناه ، وعدم وضع الفرق بين القيسى والامبريقى يسود
إلى حد ما الطراب وضعى بين المناقشين .

- من الضروري تحديد الموضوع وتحديد المصطلحات و الأمانة القيمة ؛
- حليقة من السقري ، ومن المجرى من التقدم ، وذلك مثل الموحلة
- الأولى في كل مناقشة جيدة وهذا يسمى (بالتوضيح المبدئي للمشكلة) .
- دفاع الطالب عن وجهة نظره المقدمة ، وتفسيره للفكرة بترتيبها أمسر
- خطيره ومهمه . إذ أنه من الضروري لكل طالب أن يبرر المقترحات
- التي يقدمها ، وأن يتابعها ، ونهض أن يعتبر الطالب مسؤولاً ، أن
- يوضح كل سيد أ يقترحه من الناحية العقلية ، حتى يظهر ما السدى
- يعنيه بذلك المبدأ ، وما آثاره ، وتطبيقاته على الحقائق التي
- بين أيدينا ؟ وما آثار الحقائق عليه ؟ .

أنواع الأسئلة :

- ١- شئ يقيم في مدى مطابقتها لقاعدة رياضية مثلاً أو منطقية أو نحوية .
- ٢- شئ يقيم في نحو معيار أو جملة معايير تتعلق بخصائصه مثل :
- التفاحية الجيدة هي التي يتحقق فيها معايير كالحمرة أو المنفردة ،
- والملوحة والرائحة .
- ٣- شئ أو حادثة أو عملية أو ممارسة أو إعادة . وهذا يقيم في نحو نتائجها . وهذا يحتم أولاً تحديد النتائج ، وثانياً تقييم مساهمة

النتائج في ضوء القواعد أو المعايير الموضوعية .

يجب على المدرس أن يوازن بين قيادة تيار الأفكار ، وبين تحديد هذا التيار .

— ينبغي على المدرس أن يساعد الطلاب على التركيز في المناقشة ، كما أن يقوم بعدة تلخيصات أثناء المناقشة لتسهيل نقاط الاتفاق والاختلاف ولتسليح التكرار الذي لا حاجة له ، ولإعادة المناقشة إلى المسئلة .

— ينبغي أن يوجه المدرس المناقشة إلى الأمام بتوجيه الطلاب إلى المسائل الناتجة عن المناقشة ، وذلك مهم للمدرس الطلاب على كيفية اختصار مساهماتهم في وقت متكامل بما يحتل أن يحدث .

— كما إن المناقشة بحاجة إلى التنوع بين المشاركين فيها لضمان التسامح في التفكير مع مراعاة أن تكون مجموعة المناقشة صغيرة نسبياً .

— لمثل من الأفضل أن يكون أسلوب المناقشة بسيطاً ، بحيث لا يتعمق المسئلة ، أو يصاحبه على الأقل ، إلى المسئلة وخصائصها كما يكشف جميع التحليل . هي التي توجه المرء إلى الحقائق المتعلقة بتوجيهه إلى المفروضات المتعلقة ، ويمكن أن يتأخر في ذلك باقتراح قراءات أخرى تشمل بموضوع المناقشة ، أو عرض بعض أمثلة أو تسجيلات صوتية ، أو تنظيم

- بعض المقالات مع بعض المسئولين الرسميين ، أو تنظيم بعض مقاربات لبعض الأماكن الناعية .
- من الضروري الوقوف على تاريخ المشكلة ، ومن الضروري فهم مدى صحة المقاربات التي يقدمها الطلاب ، أي ينبغي أن تناقش قوانين الدليل المقبول ، فونبغي على المعلم أن يبين لطلابه كيف يمكن التحقق من الحقائق والتوضيحات وهي تتكون المادة العلمية الوثيقة .
- من الحكمة أن يسجل الدرس على السبورة الاستنتاجات والقرارات الناتجة من مناقشة موضوع ما ، لتكون متاحة لكل تلميذ .
- ليس خيلاً قيمة المناقشة هو مدى ما توصلت إليه من أغاى ، وإثبات هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .
- وتتأثر المناقشة بموامل متعددة لعل من أهمها نوعية السؤال ، فمثلاً السؤال المتعلق بالتوضيح السببي هو إجابة للسؤال " لماذا إذا ؟ " وليس من الضروري أن يتضمن السؤال كلمة " وضح " أو مرادفاتهما ، بل إن السؤال في كثير من الأحيان قد يقصد مائله التوضيح السببي مضمناً سواء كلمة " وضح " ومع ذلك لا يعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيه كلمة " وضح " ومن الأمثلة على ذلك :

١- وضع كيف تملح مجلة الدراجة التي فرغت من هوائها ؟

٢- وضع معنى المطلق كذا ؟؟؟؟؟؟

مثل هذه الأسئلة لا تعتبر من الأسئلة التوضيحية ، وإن وردت فيها

كلمة " وضع " ، وذلك لأن (وضع) في الجملة الثانية - تكاد تتكافأ -

مع كلمة (مَرَف) في الجملة : عرف المطلق كذا ؟؟؟؟؟؟

بينما كلمة وضع في الجملة الأولى تكاد تتكافأ مع كلمة (عَرَف) الإجراء

الذي يورث إلى الحدث .

إن مثل هذين الطليين يستدعي وصفاً ، لأن المجهول عنهما ليس

بمازما أن يركز لساذا رقعة المجلة تعمل ، ولأن المطلوب منه

بساطه أن يعبرنا ~~بما~~ فعله لإصلاح المجلة .

أما التوضيح في مثل هذه الأسئلة يعتبر توضيحاً .

١- وضع العوامل التي سببت الحرب العالمية الثانية ؟

٢- وضع لماذا تطير بعض الطيور إلى الجنوب في فصل الشتاء ؟

أود أن أكرر وأتكرر بأن حماس قيمة المناقشة ليس هو مدى ما توصلت

إليه من اتفاق ، ولأنما هو مدى نمو الفهم لدى أفرادها .

فالمناقشة طريقة من طرق التدريس ، تتوقف مدى فعاليتها على

مدى القدرة في استخدامه ، أما إليها العملية والفنية .

كأن تعتمد الندوة أساساً على أسلوب المناقشة المقيدة ، حيث تُدور
حول موضوع معين ، أو توجد مشكلة معينة هي محور الندوة ، فيعرض
المختصون مختلف الآراء الواردة بشأنها ، على أن يتبع ذلك بإتاحة
الفرص للمستمعين للمشاركة في مناقشة مقبولة .

ويمكن أن تكون الندوة طريقة جيدة لتدريس إذا ما قامت على أساس
التحديد الواضح للمشكلات والمساوئ في إطار من الآثار والتطبيق .

وتقوم الندوة على الخطوات الآتية :

١- تحديد الأهداف المرجوة من الندوة بتحديد شكل وضمون الأداء المتوقع
من المشاركين في النهاية .

٢- تحليل محتوى الموضوع أو المشكلة محور الندوة ، وتحديد التوجيهات
والستويات التعليمية للمستفيدين الذين سيجلب لهم بحقوق الندوة ،
حتى يمكن مراعاة الخبرات التعليمية السابقة للمستفيدين أثناء
المناقشة . والالتزام بمواقف وأمثلة واقعية ، وتجنب المصطلحات غير
الصالحة لهم ، وتحديد مدى حاجاتهم إلى التفسير أو التكرار أو . الخ

٣- تحديد نوعية التخصيص الذين سيناقشون موضوع الندوة أو المشكلة
محور الندوة والاتفاق معهم على أسلوب تتابع الندوة من حيث محال

الندوة : وإظهارها العام ، وأسلوب إدارتها ، ومواضع طلب الكلمة ،
وتحديد الزمن المخصص لمعالجة الجوانب المختلفة المتعلقة
بموضوع الندوة .

١- تعريف المستمعين بالمختصين المشتركين في الندوة ، وبيان أهداف
الندوة ، وتلقي الاستفسارات من المستمعين ، وتسجيلها وإتاحتها
الفرص للحاضرين للاشتراك في المناقشة .

٢- تقويم الندوة : بعد تلخيص نتائج المناقشة ، بحيث يتضح للمستمعين
موقف المختصين من تساؤلات الرئيسية ، يستشهد بالتقويم
التمعرف على ما تحقق من أهداف محددة في بداية الندوة وتقوم
بكون ذلك بمحاولة استطلاع آراء المستمعين ، للتعرف على أسباب
الموافقة أو المعارضة ، ومن ثم تتبين مدى الحاجة إلى دعم الاتجاهات
الإيجابية الشديدة ، وتصويب الاتجاهات السلبية .

وفي ضوء ما سبق يتبين وجود أنواع متعددة من طرق التدريس ،
إلا أننا قد اكتفينا بمرض ثلاث طرق فقط منها كما نرجو نظرا لأنها أكثر
هذه الطرق استخداما .

١- التعليم التجريبي : هو طريقة تحاول أن تكون التعلم من أن يعلم
نفسه بنفسه بواسطة برنامج أعد بأسلوب خاص ، فيه طريقة : ما خلا :

التعليم الذاتي الفردى يقوم فيها المتعلم بحمل كبير نسبيا في فهمه
المادة الدراسية، ثم يقوم المتعلم بدراستها بمعنى ذلك أن جهده
المتعلم يكاد ينحصر في دراسة المادة وتعلمها، بينما توجد طرق أخرى
يقوم فيها المتعلم بالبحث عن المادة وما تتضمنه من معلومات وفاهيم
والتعليم المبرمج يحدد سلوك المتعلم جزئيا، بمعنى أن المعلومات
تكون مبرمجة في صورة فقرات، وتقدم للتعلم في أسلوب متتابع متسلا
تقدم للتعلم فقرة أو فقرتان ثم يوجه للتعلم سؤال، يجب عليه التعلّم
باختياره إجابة واحدة من عدة إجابات مقترحة، فإذا كانت الإجابة
استعملت صحيحة، استجاب الانتقال إلى الخطوة التي تليها في البرنامج إلى
الإطار الأسبوعي، أما إذا كانت الإجابة خاطئة فإنه تمدد بعض التمرينات
التي تقود التعلم إلى تفهم شخصي عاجل، ومن ثم ذلك حتى حصل
التعلم على الاستجابة الصحيحة، ثم ينتقل بعد ذلك إلى الإطار
الأسبوعي وهكذا .

يرجع الفضل في ابتكار هذا الأسلوب والبحث إلى "سكر" Skinner

ويمكن توصيف فكرة تتابع الأطر على النحو الآتي :-

أ- تقسم المادة الدراسية المراد برمجتها إلى مجموعة من الأطر التعليمية .

تبدأ بالإطار رقم (١) ثم الإطار رقم (٢) ثم الإطار رقم (٣) ... الخ وقد يعمل رقم الإطار الأخير إلى (٢٠٠) أو (٣٠٠) أو أكثر من هذا أو أقل ، وفقاً لعدد الأطوار .

٢- يعرض كل إطار معلومة أو فكرة محددة .

٣- ينتهى كل إطار بمحوال موضوعي، أو أكثر بحيث يكون محور الـ "حوال

المعلومة أو الفكرة المحددة التي تناولها الإطار .

٤- توضع إجابة الإطار إما تحته، أو على يسار الإطار التالي له، أو على

الصفحة التالية .

٥- يطلب من الدارس الإجابة عن أسئلة كل إطار بمجرد الانتهاء من قراءة

الإطار . ثم يقوم الدارس بعد ذلك بتصحيح إجابته ، وفقاً لنموذج الإجابة

المبين في الفقرة السابقة .

٦- إذا نجح التعلم في الإجابة عن أسئلة الإطار ينتقل مباشرة إلى

دراسة الإطار التالي له . وإذا لم ينجح يطلب منه إعادة قراءة

الإطار ، ومعرفة الخطأ الذي وقع فيه ، ثم ينتقل إلى الإطار التالي

وهكذا .

٧- عند انتهاء الدارس من دراسة جميع الأطوار على النحو السابق ، يتأكد

أن يتقدم للاشجان النهائي في هذه المادة .

وفي ضوء ما سبق يتبين لنا أن التقدم الزمني في الدراسة مرتبط

بقدرات الدارس وطرقه .

كما أن التعليم المبرمج يجعل التعلم يعتمد على نمط اعتياد يكاد

يكون اعتياداً كلياً ، حيث ينعكس أثره على الدارس .

لأن أنماطاً في التعليم المبرمج من محبب هو أن التعلم يتعلم من آلة

معدة مبرمجة ، لا تنص منها تطورت إلى تعليم المعلم الإنسان الناضج ،

وقد يبدو ذلك واضحاً في فشل التعليم المبرمج في أن ينرس بعض القسم ،

أو ينرس بعض الاتجاهات البتة بالرغم من نجاحه في اكتساب الدارس

بعض المعلومات .

وفي ضوء ما سبق يتبين أن تصنيفات طرق التدريس كثيرة ومتنوعة ،

ولعل ما نسمعه بـ إيجاز لنماذج من طرق التدريس قد يعطى فكرة

مكاملة - إلى حد ما - عن أنواع طرق التدريس .

* استمارة مسح كفاية تدريس المنهج

نموذج ب : استمارة مسح كفاية تدريس المنهج	
المعلم / المعلمة	مخصص
المدرسة:	لمخصص:
المطقة التعليمية	الدريج:
<p><input type="checkbox"/> كفاية تحضير الدروس اليومية بالمنهج</p> <p>١. استخدام خبرات التلاميذ في التحضير ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٢. مراعاة التحضير للفروق الفردية ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٣. توفير المصادر التعليمية لمعارف التحضير ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٤. احتواء التحضير على عنوان مفيد ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٥. احتواء التحضير على أهداف تربوية مناسبة ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٦. احتواء التحضير على تمهيد مفيد للتدريس ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>٧. احتواء التحضير على عرض لمعارف وحقائق ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>التدريس مع طرق ووسائل تعليمها</p> <p>٩. احتواء التحضير على خلاصة مفيدة للدروس ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p> <p>١٠. احتواء التحضير على تقييدات هامة للتدريس ١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ١٠</p>	
<p>* النتيجة العامة لكفائات المعلم التحضيرية للمنهج: المعيارية ٨٠</p> <p>الملاحظة ١٠٠</p> <p><input type="checkbox"/> يحتاج لمزيد من التأهيل — <input type="checkbox"/> لا يحتاج لمزيد من التأهيل —</p>	

٣. إذا كانت الخاصية / العامل الذي يجري مسحه لا يستوجب قياساً دقيقاً، ييل

ينبغي

التسحة العامة:

* المعلم مؤهل لتدريس المنهج: —

* يؤتجه المعلم لدورة تدريبية: —

يمكن ان تتم عمليات المسح في مناسبتنا الحاضرة بانقابات الشخصية و بترتيب مواقف عملية تربوية وإدارية مناسبة، او بمراجعة سجل المعلم، او باستطلاع رأي الجهة الإدارية المسؤولة.

وفي كل الأحوال، فإنه يلزم عنص الدراسات المسحية قبل بدئه بملاحظة وعد مواصفات العوامل البشرية المدرسية، قيامه أولاً بما يلي

- تحديد أنواع العوامل البشرية التي يتطلبها فعلاً تدرس، أو تنفيذ المنهج.
- تحديد مواصفات اسوعية أو الكمية أو الكيفية التي يتوجب توفرها في العوامل البشرية المطلوبة للمنهج.
- بناء أدوات المسح المناسبة لطبيعة العوامل البشرية ومواصفات التي سيجري مسحها لديهم (*).



١. يتناول فريق المسح في هذه المهمة عشرة عوامل تربوية، تيدومع العمليات المسحية المناسبة لكل منها كما يلي:

أ. نظام التربية المدرسية المعمول به:

إن تبني التربية المدرسية لنظام دون آخره يحتم عليها في الواقع تبني ما يستلزمه هذا النظام من عاملين ونظريات وممارسات نفسية وتربوية متعددة، في ذلك بالطبع المناهج الدراسية. نظام التربية المفتوحة عن سبيل المثال يتطلب نوعاً وصيفاً من المناهج تختلف عن قريبتها لدى نظام لتربية لاسانبة وتربية الفريق

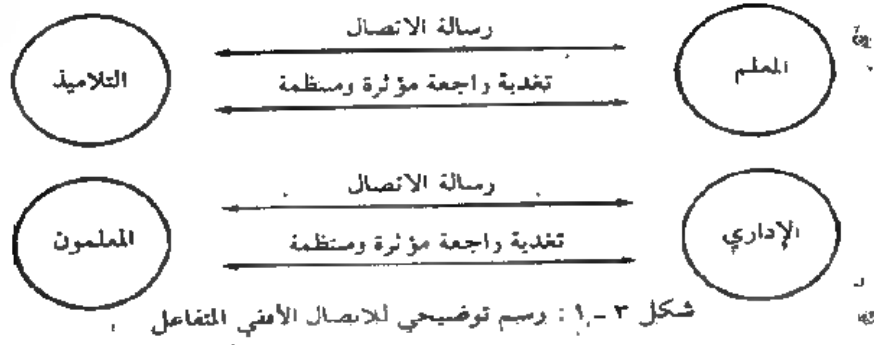
(*) انظر لأواع أدوات التيسير بالدراسات للسعيد وكيفياتها في كتاب: قياس كفاءة التدريس - بطرمة ووسائله الحديثة - جلد: الجزء السعوية للنشر والتوزيع، ١٩٨٤

والتربية المرحمة، وتربية المنهج الموحد Unified Curriculum والتربية القفية القائمة على نظام التدريس والكفايات السلوكية والمدخلات - مخرجات - والتربية الفردية وغيرها مما يمارس الآن في التربية المدرسية.

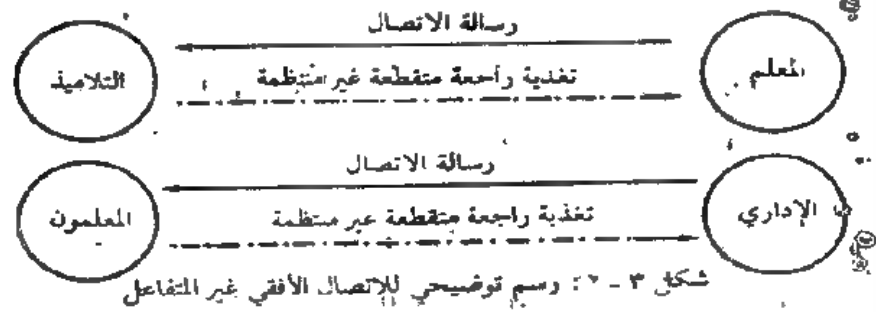
وبهذا يتحقق المختص عند مسحه لهذا العاصر من نوع النظام التربوي السائد في المدارس المعنية، ثم أنواع القوى البشرية - والنظريات والأساليب والتسهيلات الإدارية والتربوية والمواد والوسائل التعليمية - والمناهج العامة التربوية والنفسية والاجتماعية والعملية التي تسود/تلائم هذا النظام. يقوم المختص بعدئذ بمقارنة هذه البيانات بمحلاتها للمصحح الجديد، يحدد مدى إمكانية استيعاب المدارس اسفورة لهذا المنهج، والتعديلات التي يجب ان تحصل عليها لرفع قدرتها على ذلك.

ب - نظريات/أساليب التعلم والتعليم الجارية :
تمثل نظريات/أساليب التعلم والتعليم الأداة المبتكرة المحركة للتربية المنهجية والتي يتم بها ترجمة هذه التربية لمهارات محسوسة.
وفي العموم، يمكن تبويب نظريات/أساليب التعلم والتعليم في ثلاث فئات : جماعية مباشرة، ومجموعات صغيرة غير مباشرة - ثم فردية/مستقلة، حيث ينتمي لكل فئة من الثلاث العديد من المذاهب والفاهيم والنظريات والطرق الخاصة بها.
ويبادر المختص عند مسحه لنظريات/أساليب التعلم والتعليم بجمع البيانات الخاصة بها واحدة بعد الأخرى، ثم تحديد هويتها الجماعية أو شبه الفردية أو الفردية/المستقلة.

ج - نظام الاتصال الانساني/التربوي
يمثل نظام الاتصال الانساني/التربوي الجاري في -مدارس- المعنية، واحياً آخر يقوم لمختص بمسحه. ونظام الاتصال عمومياً في عدة أنواع^(١) :
١ - أفقي متفاعل : وفيه يخاطب أفراد المجتمع المدرسي بعضهم وجهاً لوجه، بأساليب مفتوحة وشعور واثق. يظهر النظام الحذر من الاتصال موضعاً في الرسم التالي :

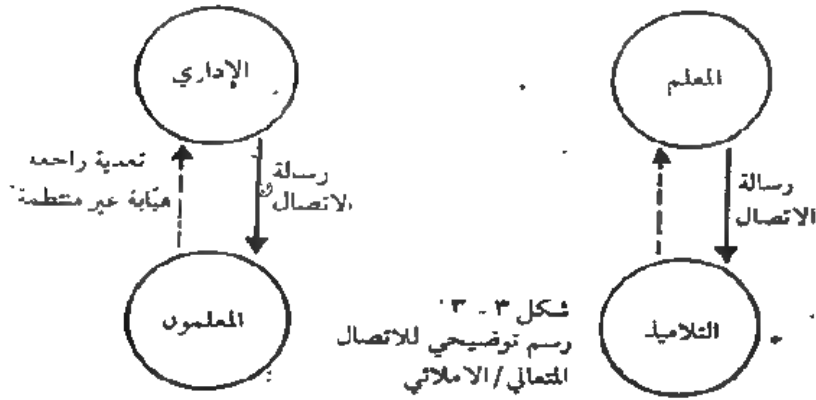


٢ أفقي غير متفاعل :- وفيه يقوم الفرد الأعلى مسؤوليه أو مركزاً في التسمية المدرسية بدور رئيسي في عملية الاتصال كما يحدث عادة مع الإداريين والمعلمين، والمعلمين والتلاميذ. يعد المعلم خلال هذا النظام عاملاً مباشراً وهاماً في إنتاج تعلم التلاميذ، كما يعد لإداري الأداة الرئيسية الموجهة للحياة اليومية بالمدرس ولكن بقليل من ردود الفعل أو الميول السلبية من القوى البشرية المخاطبة - المعلمين والتلاميذ. يبدو نظام الاتصال الحالي بالرسم كما يلي :-



٣ متعالي: وفيه يمارس الإداريون أو المعلمون اتصالاً مباشراً أمراً أو إيمائياً في طبيعته، يتلخص في توجيه رسالة عديدة، ليقيم المستقلون بتنفيذ المطلوب

منها. يظهر الاتصال المتعالي بين الإداري والمعلمين وبين المعلم والتلاميذ بالرسالة كالتالي:



ويمكن يصلح نظام الاتصال الأول لتدريس/تنفيذ المنهج يهدف الى ذرع ميول وقيم اجتماعية او أكاديمية او إنسانية إيجابية محددة لدى التلاميذ، فإن النظام الثاني لا يكون مفيداً سوى مع المناهج المباشرة التي تهدف لتعليم التلاميذ للمطلوب بالتفاضل عن ميولهم نحوه أو تأثيره عليهم في المستقبل، أو مع مناهج تقنية وسلوكية في طبيعتها. أما نظام الاتصال الثالث، فإنه لا يصلح إنسانياً وتربوياً في وأنها لتفقد أي منهج مهما كانت طبيعته أو الغرض التربوي منه، وذلك لما يجده من قلق وميول سلبية وشعور بالمقاومة لدى المشتركين في التربية المنهجية، مزدجاً بالتالي بسلوكهم للشكالية والزيغ والتهيب والتباطؤ والانفعال وعدم الانحابة بوجه عام^(١).

وعلى العموم، عند مسح المخصص لنظام الاتصال الأنساني/التربوي، فإنه يبرش على النواحي التالية^(٢):

١. نوع نظام الاتصال - أفقي متفاعل، أو أفقي غير متفاعل أو متعالي.
٢. ضيعة الاتصال - شعوري، أو مكتوب أو شكلي أو حركي عبر فطري أو مركب.

٣ . وسائل الاتصال - الشفهية أو المكتوبة أو الشكلية أو الحركية غير اللفظية أو المركبة.

٤ . القوى البشرية الموجهة للاتصال في الغالب ثم القوى البشرية المستقلة له عادة

٥ . أهداف الاتصال الغالية أو السائدة.

٦ . محتوى الاتصال من معارف وخبرات وميول وقيم.

٧ . درجة تكرارية الاتصال بين المرسلين والمستقبلين.

٨ . نوع ومرجه حدوث التعذية الراجعة بخصوص وسائل الاتصال

٩ . المظاهر/العوامل المدرسية المشحمة للاتصال.

١٠ . المظاهر/العوامل المدرسية المعيقة للاتصال.

د . نظام الاختبارات:

إن تغير المنهج في التربية المدرسية، يوجب بالضرورة تغيير نظام الاختبارات السائدة فيها سواء كان هذا خاصاً مرحلياً أو عاماً انتقالياً من مستوى لآخر. ويقدر ما يختلف المنهج الجديد عن سابقه، بقدر ما يكون التغيير في نظام الاختبارات شاملاً أو جزئياً

وعند مسح المختص لنظام الاختبارات، يتناول في العادة المظاهر التالية (١):

١ . نوع الاختبارات المعمول بها - موضوعية أو مقالية أو معيارية، أو عملية انجازية، أو شفوية أو كتابية .

٢ . درجة تكرارية الاختبارات أو عدد حدوثها خلال السنة الدراسية.

٣ - عواهد الاختبارات خلال السنة الدراسية.

٤ . تسهيلات أو قاعات إجرائها.

٥ . القوى البشرية المختصة بتطويرها وتنفيذها.

٦ . أهدافها وتحتواها المطلوب من المعارف والمهارات.

٧ . كفايات تحليلها وتفسيرها والاستفادة من نتائجها في توجيه التربية المعجبة

٨ . مدخلاتها من مؤثرات اجتماعية ومدرسية وعملية منها من حيث كفايات ومراحل التطوير، ثم مخرجاتها من معارف ومهارات.

مركز البحوث والدراسات التربوية
البحوث والدراسات التربوية
مركز البحوث والدراسات التربوية
البحوث والدراسات التربوية

نظام إدارة وتوجيه التعلّم:

يسمى نظام إدارة وتوجيه التعلّم في العادة نوع النظام التربوي المعمور به والبطاريات والأساليب التربوية المستخدمة في ذلك ومنهم من يرى، فإن المختص ينظر عند ملاحظته وعده لهذا العامل التربوي له يلي^(٨)

- ١ . الأساليب التنظيمية المستخدمة في ترتيب التلاميذ.
- ٢ . أساليب تنظيم الغرفة الدراسية السائدة أو أساليب تخصيص الغرفة الدراسية للتعلّم.
- ٣ . الخطط التحضيرية للتعلّم.
- ٤ . المراحل العامة للتدريس الصفّي خلال الحصّة.
- ٥ . أنواع الحوافز/المعززات المستخدمة في التعلّم: مباشرة معانية، أو غير مباشرة مكافئة، نفسية أو مادية أو رمزية.
- ٦ . الأحكام العامة المعمول بها في حفظ نظام الفصل.
- ٧ . مجلس إدارة الفصل وما يتبعه من لجان فرعية إدارية وتربوية.
- ٨ . اجتماعات الفصل من حيث أنواعها ودرجة تكراريتها وأهدافها.
- ٩ . السجلات والملفات المستخدمة في تدوين وحفظ بيانات التعلّم.
- ١٠ . تحضير وإدارة اختبارات التعلّم وكيفية تصحيحها وتحليل وتصميم نتائجها، ثم المبادئ والإجراءات والمظاهر الموظفة للاستفادة منها في توجيه التعلّم.

و . وسائل الاعلام/الاتصال المدرسية.

تضم هذه الوسائل التي يمكن لمختص المسح اعتبارها في البيئة المدرسية الأنواع التالية:

- ١ . الإذاعة المدرسية.
- ٢ . الدائرة التليفزيونية المغلقة (إن وجدت).
- ٣ . وسائل المراسلات المدرسية من الإدارة للمعلمين والعاملين بالتلاميذ وبالعكس.
- ٤ . اللوحات الاعلانية المدرسية.

٥ . الدائرة التليزيونية المقترحة - الإرسال لعام

٦ . الوسائل التعليمية المباشرة

ز . مصادر/مراكز التعلم

إن مصادر / مركز التعلم هي تسهيلات تربوية متخصصة بمنهج معين، أو عامة تهم المناهج المدرسية بشكل عام تحتوي هذه التسهيلات عادة على مواد ووسائل متنوعة للتعلم، تلاميذ، كما تضم في ثوابها في الغالب قاعات ومقصورات مناسبة لخدمهم وأنشطتهم المنهجية الفردية أو الجماعية المحددة كالمجموعات الصغيرة

وهندما يقوم المحتص - مسح مصادر/مراكز التعلم، فلإمكان التركيز على ما يلي:

١ . أنواع مصادر/مراكز التعلم - مركز عام أو خاص بحدة منهجية محددة كالتاريخ أو الاحياء / العلوم أو غيرها.

٢ . المستفيدون من مصادر/مراكز التعلم: تلاميذ عاديون أو متفوقون أو متدنون التحصيل أو معوقون.

٣ . التركيز التربوي لخبرات وأنشطة مصادر/مراكز التعلم. إدراكية خاصة بالتذكر، أو لفهم أو تطبيق أو التحليل/التفسير أو التقويم، أو المهارات العاطفية والاجتماعية أو الحركية.

٤ . أنواع المواد والوسائل التربوية المكونة لمصادر/مراكز التعلم: بصرية أو سمعية أو آلية أو ثنائية عبر آلية، أو حقيقية بيئية أو مركبة.

٥ . نظام استعمال مصادر/مراكز التعلم من التلاميذ: الجداول والمواعيد الزمنية وقواعد الاستعمال داخل المراكز وخارجها.

٦ . القوى العاملة التربوية والإدارية لمصادر/مراكز التعلم

٧ . التسهيلات المكونة لمصادر/مراكز التعلم

٨ . الأساليب التدريسية وأساليب الاتصال السائدة

٩ . أساليب الإدارة والتنظيم للتربوي ولأنشطة اليومية

١٠ . أساليب وأدوات تقييم لمستخدميه في التعرف على فعايتها

ح

أنواع الأنشطة الإضافية المتوفرة

يسود التربية المدرسية عادة نوع محتمة من الأنشطة الإضافية، بعضها ترفيهي في طبيعته والآخر تربوي متبحر. وبما تركز الأنشطة الترفيهية في العلف على توجيه وصبط - حياة - أنشطة بامتلاك وقت الفراغ لديها، فإن الأنشطة المبهجة تهدف عمداً أو إغراء التربية المبهجة وتعميقها لدى التلاميذ، أو تنمية الهوايات أو لاهتمامات الفردية المرتبطة بتعمم المنهج.

يركز المختص عند مسحة لأنواع الأنشطة الإضافية المدرسية على ما يلي:

- ١ . نوع الأنشطة الإضافية المتوفرة مدرسياً
- ٢ . أهداف الأنشطة الإضافية المتوفرة
- ٣ . درجة تكراريتها يومياً أو أسبوعياً أو شهرياً
- ٤ . التسهيلات المدرسية المتوفرة لها.
- ٥ . أنواع التلاميذ المشتركين عادة بها.
- ٦ . القوى البشرية المدرسية المشتركة عادة بتنفيذها
- ٧ . تركيزها السلوكي - تربوي - إداري أو مواد خاصة ماثلها
- ٨ . المواد والوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذها
- ٩ . أساليب التدريس والتوجيه المستخدمة في تنفيذها.
- ١٠ . أساليب التقييم ومعالجتها وأدواتها المستخدمة في تحديد مردودها.

ط . المواد والوسائل التعليمية

تعتبر المواد والوسائل التعليمية من العوامل الهامة للتربية المبهجة والأساسية التي يلتفت إليها المختصون عدة عند بانهم لمسهج وتنفيذها في تربية المدرسة.

يُحذ المختص في الاعتراف عند مسحة للمواد والوسائل التعليمية الحوامل لتالية (٩).

- ١ : أنواعها - مرئية، سمعية، سمعية/مرئية، لسة غير آلية، لثة آلية، بيثة حقيقية، أو مركبة

- ٢ . أنواع المحتوى الذي يحمله .
- ٣ . ارتباطها بالمنهج .
- ٤ . ملاءمتها للمعيرة والادراكية للتلاميذ .
- ٥ . جودة خصائصها الفنية من تصميم وصناعة وجودة ووضوح وصوت ومقروئية ولون .
- ٦ . أعدادها المتوفرة في المدارس المعنية .

ي . العبء / الجدول التدريسي الأسبوعي
يحدد العبء التدريسي الأسبوعي عند سوء أو عدم موضوعية تخطيطه واستعماله عيلاً لا يُحتمل نقياً وعملياً على الجهات المعنية بتدريس المنهج والمساعدة في تنفيذه، الأمر الذي يستلزم من مراكز السلطة الإدارية المسؤولية ذاتها وعياً وموضوعية كاملة عند تناولها لهذه الظاهرة .
يعالج المختص عند مسحه للعبء / الجدول التدريسي الأسبوعي لتنفيذ المنهج مدرسياً كالمعلمين والمختصين الفنيين بالمواد والوسائل والتسهيلات التربوية، الجوانب التالية:

- ١ . عدد ساعات العمل اليومية / الأسبوعية الرسمية بالمدرسة .
- ٢ . عدد الساعات / الحصص التي يشتملها المعلم والمختص .
- ٣ . تركيز العبء التدريسي: تربوي، إداري، مشروع، آخر .
- ٤ . الطول الزمني لفترة العمل الواحدة كالحصة أو المحاضرة أو الدوام اليومي، كما هو الحال مع المكتبة المدرسية أو الاشراف التفصي / الاجتماعي .
- ٥ . توزيع العبء التدريسي على أيام العمل الأسبوعية .
- ٦ . موقع ساعات العمل اليومية من اليوم - أوله . وسطه، آخره، أم أين تتكثف في مجملها .
- ٧ . التخصص الرئيسي (والفرعي) للمعلم أو المختص .

ك . نسبة المعلمين لتلاميذ المنهج:

تعد نسبة المعلمين لتلاميذ المنهج من العوامل الهامة التي يتوجب الالتفات

اليها عند تنقيده في التربية المدرسية. وعلى العموم، كلما قربت هذه النسبة من واحد صحيح، كلما دلّ على تفريد التربية المنهجية، وبالتالي يمكن التغلب على صعوبات التربية والإدارية والنفسية، لكون كل تلميذ في هذه الحالة يقابله معلم يتم به ويرعى شؤونته وحاجاته المتنوعة (الأمر الذي يندر حدوثه بوجه عام في الأحوال العادية للتربية الرسمية بمختلف بقاعها).

ويتحكم في نسبة المعلمين للتلاميذ مامية المنهج ومتطلبات تعلمه: ففي المناهج الفردية تكون النسبة عالية، وفي مناهج المجموعات الصغيرة تنخفض قليلاً، أما في المناهج الجماعية فتدنى هذه النسبة لتصل في بعضها إلى ١٪، أي يتوفر لكل مائة تلميذ معلم واحد مثلاً.

وفي كل الأحوال، يتوجب من شخص المسح أن ينظر بالاضافة الى النسبة الملاحظة للمعلمين والتلاميذ، الى نسبة أخرى نظيرة ولكنها أكثر أهمية وحسماً للتربية المنهجية وهي نسبة المعلمين المؤهلين لتدريس المنهج للتلاميذ المعنيين بذلك. لا بد لتوفر في الأحوال المتطرفة معلم واحد مؤهل فعلاً بهذا الخصوص. لأنه تلميذ، يكون أفضل تربوياً وأكثر انتاجية من توفر عشرين معلم أو أكثر غير أكفاء لنفس العدد من التلاميذ.

١٢٦
الباب الثاني : مهارات تنموية :
الفصل السادس : التغذية الراجعة بأسلوب تحليل التفاعل
اللفظي :

يلاحظ أن تقويم المدرس يختلف تبعاً لاتجاهات النظم ، وتكاد

تتجهم وجهات النظر من حيث تقويم المدرس فيما يأتي

١- اعتبار نتائج التعليم مؤشراً يدل على كفاءة المدرس ، فإذا كان

تحصيل التلاميذ طيباً، فإن ذلك يدل على جودة عملية التدريس وكفاءة

المدرسين ، وتحتل الاختبارات التحصيلية مركز الصدارة كأدوات

للتقويم ، عند أصحاب هذا الاتجاه .

ومن عيوب هذا الاتجاه أنه يعتبر تحصيل التلاميذ مؤشراً صادقاً

لكفاءة المدرس ، حين تحصيل التلاميذ يتأثر بعوامل أخرى غير التدريس،

كوسط الاجتماعي ، والثقافي الذي يعيش فيه التلميذ ، واتجاهات الوالدين

وخصائص التلميذ نفسه : مدى ذكائه ، وإحساسه بذاته ، ولا يحد من

جواب دقيق لأثر كل عامل على حدة ، حتى يمكن الوقوف على الوزن

الحقيقي لدور المدرس في تحصيل التلميذ . ومن ثم فقد يكون من

الخطأ أن تقويم المدرس بمدى تحصيل التلاميذ فقط .

٢- اعتبار خصائص المدرس معياراً للكفاءة التدريسية .

كانت هذه فئة من شخصيات أو ثقافية أو هنية ، ومن ثم يُقبل المفهوم

التروى بالبحث عن تلك الصفات أو العناصر التي ينبغي أن تتوفر في

الدرس؛ حتى يكون تدريسه ^١تدريسا جيدا .

فالحق أن بعضهم أن المظهر الخارجي، والذكاء، وتقدير النجاح في مادة

التخصص، والمستوى الاجتماعي، ودرجة ترتيب الصور وغيرها من خصائص

الدرس هي التي تحمل تدريسه جيدا . ومن ثم ظهرت قوائم ضوابط

كثيرة مليئة بهذه الصفات، واستخدمت كبطاقات للملاحظة ومسا

زال بعضها مستخدم إلى الآن .

ومن ^٢هذا الاتجاه في تقوم الدرس أنه لا يقف على مدى تفقده

المعلمة الرئيسية، كما إن أدواته غير موضوعية بما يسجله المعلم هو

مجرد انطباعات وتفسيرات لواقف قيل أن تتم ملاحظاتها، وإدراك دلالتها،

كما إن عدد التفسيرات ^٣تختلفها، ووزن كل منها يختلف من معلم إلى آخر،

^٤حيث ينبغي من الأدوات مفتى الموضوعية والثبات .

٣- اختبار مدى التفاعل اللفظي بين الدرس والتلاميذ موضوعا ماديا

لدى كتابة ^٥الدرس : استقراء لهذا الاتجاه يبدو لنا أنه

اتجاه موضوعي، وحيداً لو تم تطبيقه في مصر، إذ أنه يمكن أن يقتصر

على كثير من طليات التعليم المتعلقة باستراتيجيات الدرس صفة خاصة

حيث أن تفهم التدريس في أغلب مدارسنا حتى اليوم ما يزال معتدًا على
التأثير غير العقلية ، إلا أنها لا تفي إلا بحاجتنا ، من
الشروع في تطبيقه أنه لا يتعلق بتفهم المادة التي يقدمها المدرس
للتلاميذ ، فعمل هذا هو دور الاختبارات التحصيلية الموضوعية ،
الموجودة في امتحانات عليا ، لتحدد مدى استيعاب الطالب إلى جنبه الفلسفة
مع تفهم التدريس بالفاعل اللفظي كطريقة موضوعية . . .

وفيما يلي عرض موجز لذلك الاتجاه الحديث في تحديد مدى كفاءة المدرس
باستخدام أسلوب تحليل التفاعل اللفظي .

فما التفاعل اللفظي ؟ وكيف يمكن أن نحدد مدى كفاءة أي مدرس كفاً
وكيف ؟ وإلى أي مدى يمكن أن يتطور باستخدام هذا الأسلوب العلمي ؟
ذلك ما سنحاول أن نجيب عنه بإيجاز من خلال التعرف بالتفصيل
اللفظي ، وكيفية تحليله .

مفهوم التفاعل اللفظي ، وكيفية تحليله :

• التفاعل اللفظي هو نظام يحايل توجيه وتعديل السلوك بالتنفيذ
الرائعة ، وقد أثبتت خبرات الدراسات الداعية أهميته في هذا المجال .

ويمكن تحديد ماهية التفاعل اللفظي، وكيفية تحليله في خطوات هي :

الوصف والتصنيف ، والرصد والإحصاء ، والتفسير .

أ- الوصف والتصنيف :

يقوم التدخل اللفظي كنظام للتنفيذية الراجعة على تقسيم الكلام إلى

قسمين رئيسيين هما : الكلام المباشر ، والكلام غير المباشر .

فيكون الكلام مباشراً إذا منع الحد الأدنى من الاستجابة ، ويكون

الكلام غير مباشراً إذا منع الحد الأعلى من الاستجابة ، ويتضمن السلوك

الكلبي أو التفاعل الكلي تبعاً لنظام " فلاندرز Ned. A. Planders

الأقسام الخمسة : -

أ- الكلام المدرسي .
ب- كلام الطالب .

ج- الصمت أو الاضطراب . ويمكن توضيح الأقسام السابقة في الشكل رقم (٥) .

ونظراً لأنه قد توحد بعض المشكلات التي تكتنف عملية تصنيف الحديث

بين المدرس والتلميذ في تدريس بعض موضوعات التعبير القفوي ، فسيتم

مجموعه من الأحكام والقواعد الأساسية التي تنظم هذا التصنيف .

الدرس	الطلب	محمد دات السلوك اللطيف
الدرس الأول	الدرس الثاني	<p>١- نفس الاسم * : يضمن هذا القسم عدم مقاطعة التلميذ في عمله وعدم التردد</p> <p>٢- اسما واحد * : يضمن ثبات أو عبارات تدل على الثبات من جهة حسية، صلبة، متناهية أو تدل على التنجيح من الكسب، تاييد ما تلقى، أمجني ما قمت به من عمل، ما بالأت أو مهمة تؤدى إلى استمرار التلميذ في الحديث</p> <p>٣- نقل الأفكار * : يضمن هذا القسم تقبل المدرس لأفكار التلميذ بنوعها أو بتلخيصها ما فهم من كلام التلميذ</p> <p>٤- توجيهه من جهة * : يضمن هذا القسم الأسئلة التي يوجهها المدرس إلى التلميذ بهدف أن يجيب عليها ولا تعصب الأسئلة الأخرى والانتقار</p> <p>٥- أسرار وألغاز * : يضمن هذا القسم تقديم المعلومات أو الحقائق أو الآراء التي تعبر عن فكرة خاصة من المدرس</p> <p>٦- إعطاء التوجيهات * : يضمن توجيهات أو أوامر أو تعليمات يتوقع أن يطيعها التلميذ أو يوفقها لها</p> <p>٧- لفت نظره إلى النقط * : يضمن هذا القسم كلمات أو عبارات يصد بها توبيخ طرد التلميذ من سلوك غير مقبول أو تقرير الأسباب التي من أجلها يفعل المدرس ما يفعل</p>
الدرس الثالث	الدرس الرابع	<p>٨- إعطاء للمدرس * : يضمن هذا القسم كل ما يصد عن التلميذ ويبدو فيه أنه نتيجة لطيف المدرس أو نتيجة لسؤال وجهه المدرس إلى التلميذ</p> <p>٩- تحدث للتلميذ بعبارة منه * : يضمن هذا القسم حديث التلميذ بعبارة صريحة أو أي يطلب منه المدرس ذلك أي حديث بدوي أو غير ذلك</p> <p>١٠- سبحة توجيه أو سؤال من المدرس * : يضمن هذا القسم فقرات التداخر أو الاضطراب من قبل التلميذ أو القاطن من تداخل كلام التلميذ في كلام المدرس حيث يمكن التمييز بينهما ويضمن هذا القسم أيضا سجلات المحادثات</p> <p>١١- صياغة هذه الأرقام إلى نياحه * : يضمن هذه الأرقام على النوع فقط، حيث يتعدى</p> <p>١٢- كتابة هذه الأرقام على الدفاتر * : يضمن هذه الأرقام على الدفاتر حيث يتعدى</p> <p>١٣- صياغة هذه الأرقام على الدفاتر * : يضمن هذه الأرقام على الدفاتر حيث يتعدى</p>

- أ- إذا حدث ليس في انتماء عبارة ما بين قسمين أو أكثر فاختر دائماً القسم الأول بقدر رفا من القسم (٥) باستثناء حالة واحدة وهي أنه عندما يكون القسم (٥) طرفاً أو واحداً من القسمين اللذين حدثت اللبس بينهما ، فلا تختار أبداً القسم (٥) ما دام هناك اختيار آخره والسبب في ذلك هو أنه كلما ابتعدت عن المركز والمتشابه في القسم (٥) - أصبح حدوث التكرار أقل .
- فمثلاً إذا حدث ليس في تصنيف عبارة بين القسمين (٢) ، (٣) فينبغي اختيار قسم (٢) ، أما إذا حدث اللبس بين القسم (٥) والقسم (٣) فينبغي اختيار القسم (٣) .
- ب- يسجل رقم قسم واحد لكل فترة زمنية محددة ، ومدها ثلاث سنوات إلا إذا غير المدرس القسم خلال الفترة المذكورة وإذا انتقل المدرس من قسم إلى آخر أو حدث أكثر من قسم واحد خلال مدة ثلاث سنوات فعندئذ يجب تسجيل كل الأقسام المستعملة في تلك الفترات الجديدة .
- ج- عند ما يكرر المدرس فكرة التلميح ، فتسجل من القسم (٣) فيقول الأستاذ : « إذا حدثت كلمات مثل نعم ، طيب ، ممتاز ، آه ، إلخ . . . »

تكرارات قسم (١) فتسجل ضمن قسم (٢) التشجيع، وتعتبر هذه
الكلمات بمثابة تشجيع للطلاب، وإعداد بالامتثال في الحديث،
لذا تصنف في قسم (١) التشجيع.

٢- الرصد والاحصاء :

في ضوء أقسام التفاعل اللفظي وقواعد السابق بيانها، يتم رصد
واحصاء جميع الجمل والعبارات التي تكون منها التفاعل اللفظي لكلام المدرس
والتلميذ وفقاً لـ إجراءات عمل التفاعل اللفظي الكتابية :

- ١- يفضل أن تسجل الحصة الدراسية على شريط من أمثلة الكاسيت .
- يتم تصنيف جميع الجمل والعبارات التي تم تسجيلها على شريط كاسيت،
وفقاً لأقسام التفاعل اللفظي، على أن تكتب هذه الأرقام بشكل متسلسل
وعامودى، ويوضح المثال الآتى كيفية تصنيف بعض الجمل والعبارات فى
محال التدريس، فإذا قال المدرس "رجاءً، ياطلأب انتحبوا كتبكم
على الصفحة الخامسة فتصنف هذه العبارة في قسم (٦) إعطاء التوجيهات
ثم يتمها قسم (٦) وهو الصمت أو الاضطراب أثناء محاولة الطلاب
البحث عن الصفحة الخامسة، فإذا قال المدرس "أبعد تحسن

نحن الآن في انتظارك لم لا نفتح كتابك على الصفحة الخامسة ؟
 تصنف هذه المباراة في قسم (٧) "الانتقادات وقسم (١) " إعطاء
 التوجيهات " فإذا قال المدرس " أعرف الآن بأن بحثنا كانت
 لديه بعض الصعوبات والقلق حول دراسة هذا الفصل أس ، وأعتقد
 بأننا سنجدها اليوم أكثر إثارة وحمية ، فتصنف هذه المباراة
 بكتابة اثنين من قسم (١) " تقبل الشاعر " فإذا قال المدرس
 " هل يتذكر أحد حكم الآن الذي ناقشناه أس ؟ ، فيكتب
 الصنف قسم (١) " طرح الأسئلة " فإذا أجاب طالب بقوله :
 فنكون في هذا الموضوع ، ويذكر لي أن السبب وراء مشكلة عدم
 معرفتنا لواقع بعض شعوب العالم هو أنه ليس لدينا الفرصة
 الحقيقية لتعلم وفهم طريقة الناس الذين يعيشون هناك ، فتصنف
 هذه المباراة بكتابة ثلاثة في قسم (١) " تحدث الطالب بمبادرة " ،
 فإذا رد المدرس على الطالب بقوله " جهد يا محمد ، أنا سرور
 من اقتراحك هذا ، والآن دعني أرى إن كنت فاهما لفكرتك ، اقترح
 بأنه لا عرفنا طبيعة الناس في العالم بصورة أحسن ، لا يمكننا التعامل
 معهم اليوم بطريقة أفضل " فتصنف هذه المباراة بالتسلسل

الاسم : قسم (١) " التجميع " ثم اثنان في قسم (٢) " تقبل الأفكار " .
 يجب أن تكتب السلسلة العددية للثال السابق بشكل متسلسل
 وحامدي على النحو المبين في الشكل (١) لكي يتبين أنه أن كل
 زوج من الأرقام متداخل مع الزوج الذي قبله .

شكل رقم (١) كتابة السلسلة العددية

الزوج الأول	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠
الزوج الثاني																				
الزوج الثالث																				
الزوج الرابع																				
الزوج الخامس																				
الزوج السادس																				
الزوج السابع																				
الزوج الثامن																				

وكل رقم يستعمل مرتين ماعدا الرقم

الأول والاخير مسجل رقم (١٠) نفس

بداية ونهاية السلسلة العددية

وذلك مبين على غرضه جفادها هو

أن كل تسجيل يبدأ وينتهي بالصحة

جـ - تفرغ السلسلة العددية في جدول

مؤلف من عشرة أعمدة و عشرة صفوف

وهذا يسمى بالصفحة على النحو

المبين في

الجدول رقم (٥) الاسمي :

ولتخفيف حيلة ما في الجدول ينبغي

الرجوع إلى الأرقام المجدولة على

شكل التوزيع في الجدول الأول من الزوج

الصفحة مع الرقم الثاني

... يجب التأكد من دقة جدولة المصفوفة ، حيث إن عدد حدود المصفوفة الأصلية من الأرقام أكثر برقم واحد من العدد الإجمالي للشرطات في الجدول ، (عدد الحدود - ١) ، معنى (ن - ١) نفس المثال السابق حاصلنا على (١٥) خمسة عشر رقما من تسجيل الجمل والمباراة الأصلية ، وكان العدد الإجمالي للشرطات في المصفوفة هو (١٤) أربع عشرة شرطة على النحو المبين فيما سيجور .

٣- التفسير :

بناءً على ما تحويه المصفوفة من أرقام يمكن تفسير كم وكيف الجمل والمباراة التي استعملت في التفسير من خلال ما يأتي :
أ- يمكن تحديد أسلوب المعلم في التدريس سواء كان مباشراً أو غير مباشر من المعادلة :
نسبة الكلام غير المباشر إلى الكلام المباشر =

$$\frac{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ - ٤)}}{\text{مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ - ٧)}}$$

ب- يمكن تحديد مدى تركيز المعلم على تحفيز أو تعقيد حرية التلمذ في أثناء التدريس من إيجاد النسبة المعدلة .
Revised I/D Ratio

وهي - مجموع التكرارات الكلية للأقسام ٣٠ ٢٠١
مجموع التكرارات الكلية للأقسام ٧٠٦ ٣٠ ٢٠١

ج - يمكن تقدير نسبة الامتحان إلى كادر المدرس * وهي :

مجموع التكرارات الكلية للقسمين (١ ٥ ٨)
مجموع التكرارات الكلية للأقسام (١ - ٧)

د - يمكن تحديد مدى امتثالية التلميذ للمدرس بفحص الصفيين (٨ و ١)

وتقاطعهما مع الامتددة من (١ - ٧) * وفي ضوء ذلك يمكن

تحديد كم وكيف كل جانب من جوانب التفاعل اللغوي -

الفصل السابع : المهارات الواجب تسميتها في اللغة العربية أو في أحد فروعها

مقدمة :

لا رال كثير من معلمي القراءة في المدرسة الابتدائية يعتبرون أن الهدف الأساسي من تعليم القراءة هو تنمية المهارات الضرورية لاستخدامها في فنون اللغة الأخرى. وفي الواقع، ليس هذا هو الهدف الأساسي من تعليم القراءة، لأننا لا نعلم التلاميذ القراءة، لأنها تزود الفنون اللغوية بالقوة والأصالة، بل إن هناك أهدافاً أخرى لتعليم القراءة، من أهمها ما ورد في كتب «تدريس اللغة العربية» بالمرحلة الابتدائية» على النحو التالي.

• نمو المهارات الأساسية للقراءة، مثل :

١- التعرف على الكلمات.

٢- التأكد من معاني الكلمات.

٣- فهم وتفسير المواد المقروءة

٤ إدراك العلاقات بين الكلمات والجمل والفقرات.

٥- القراءة في صمت، بما يحقق الاقتصاد في الجهد والوقت

٦- القراءة جهراً في صحة وسلامة

٧- استخدام الكتب ومصادر المعلومات الأخرى استخداماً جيداً

• تهيئة الفرصة للتلميذ، كي يكتسب خبرات غنية من خلال الاستمرار في القراءة ولا شك أن المدرسة الابتدائية - عن طريق القراءة - تستطيع تزويد التلميذ بالكثير من الخبرات المتدرجة والمرتبطة بحياته.

* الاستمتاع بالقراءة والإقبال عليها بشغف من جانب التلميذ، ويتمثل ذلك في اختيار الجيد للمواد التي يمكن أن يقرأها التلميذ.

* تنمية الميول القرائية لدى التلميذ، حيث تعتبر الميول القرائية من أهم العوامل في تقدم التلميذ في القراءة، وفي اكتساب مهاراتها. . . ويعيد التعرف على ميول التلاميذ القرائية في تنمية المهارات القرائية لديهم

* اكتساب التلميذ حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتراكيب، والعبارات، والأساليب، والمعاني، والأفكار

* تدرب التلميذ على أن يستفيد بما قرأه في حياته الدراسية، ثم حياته العملية، وفي أمورهِ الخاصة.

وينبغي على المعلم أن يتذكر دائماً أن أهداف القراءة تتركز حول تنمية شخصية التلميذ في أطوار حياته المختلفة، بهدف توسيع دائرة معارفه، وإثراء خبراته، وتنشيط خياله، وتنمية ذوقه، وإثراء مفرداته اللغوية، كما تهدف القراءة إلى أن تجعل التلميذ أكثر فهماً لنفسه وللآخرين. ولا يستطيع التلميذ أن يصل إلى هذه الغايات، إذا لم يكن واضحاً في ذهن المعلم أن هناك هدفين أساسيين:

الهدف الأول :

أن يغرس المعلم في نفس التلميذ الرغبة المستمرة في القراءة المفيدة.

الهدف الثاني :

أن يجعل المعلم على تزويد التلميذ بالمهارات والقدرات التي تجعله قارئاً جيداً

وكثير من معلمى القراءة لا يدركون أهمية هذين الهدفين، لذا.. فإنهم لا يركزون على ترغيب التلميذ، أو إثارة اهتمامه نحو القراءة، ويكاد ينحصر

نشأت المعلمين في تعليم القراءة في ضبط الحروف، واشتلقوا، ولم يهتموا على القراءة الجهرية وهذه هي حمل التلميذ غير محسن بغيره من هذه ومن هنا يهتم على المعلم إيجاد طرق من الاتقاء عند التمسك بحروفه من قراءته فمن المهم بالتدريج أن يأل نفسه عدداً من الحروف ما أحسنه موضوع؟ وما الفائدة من وراء قراءته؟ والإجابة عن هذا السؤال بحمد الله تعالى يريد التلميذ من قراءته.

إن نحو المهارات الأساسية في القراءة يجب أن يكون هو صحة، حقيقياً، وليس من المهم أن يكون هو النمو سريعاً، لأن السرعة في التعلم ليست دليلاً على النجاح في تعليم القراءة، ووبى كانت السرعة التي يسعى إليها كثير من المعلمين - عائقاً أمام التمسك بحروفه وبين معلم القراءة وكثيراً ما نجد أن التلميذ الذي يبدأ في تعلم القراءة، غير معتمد على أصول صحيحة، لا يستطيع أن يكون قارئاً جيداً في مستقبل، وفي هذه الحالة يحتاج هذا التلميذ إلى عناية كبيرة لإصلاح المهارات الخاطئة التي اكتسبها أثناء تعلمه القراءة، وإلى مساعدته بحكمة ولباقة، حتى يربح في القراءة ويميل إليها ويصبح شغوقاً بها.

وهناك أهداف عديدة يجب أن يبلغها التلميذ، حتى يكتسب المهارات الأساسية في القراءة، ويصبح قارئاً جيداً، ومن هذه الأهداف ما يلي:

- ١- القدرة على تفسير ترتيب المكتوبة إلى معاني.
- ٢- القدرة على القراءة مع انهم.
- ٣- القدرة على تغيير شكل الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها.
- ٤- القدرة على ربط الرموز بمعانيها ومفاهيمها.
- ٥- القدرة على تحليل الحروف إلى مقاطع وأصوات.
- ٦- القدرة على جمع الكلمات وتسلسلها، لكي تكون وحدة فكرية.

٧- القدوة على إدراك العادات "القرائية" التي تمكنته من قراءة نماذج ذات موضوعات متنوعة

واكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة، يهدف له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهماً سليماً، يكون له الأثر الإيجابي في تنمية شخصيته وصقلها، لأنه يقرأ ويدرك ما يقرأ، ويصل - من خلال قراءاته السليمة - إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه.



مهارات القراءة

من خلال الأهداف المعرفية التي تتضمن قدرات ومهارات يجب اكتسابها من قبل المتعلم للقراءة في المدرسة الابتدائية... من خلال هذه الأهداف المعرفية يستطيع المتعلم أن يكتسب عدة قدرات ومهارات ويجدر - أن يشير أولاً إلى القدرات التي من أهمها ما يلي :

أولاً : قدرات القراءة :

١ - القدرة على القراءة السريعة . وأساسها اتساع المدى البصري ، الذي يؤدي إلى إدراك مجموعة من الكلمات في الورقة الواحدة للعين ، وبالتالي إلى سرعة القراءة . كما يساعد على اتساع المدى البصري ، أن تكون الكلمات مألفة لدى المتعلم ، لأن ذلك يساعد العين على تمييز قدر لا بأس به من مادة المكتوبة في ورقة واحدة دون أن تحدث حركات رجعية تسبب البطء في القراءة . وهذا المدى البصري يمكن زيادته لدى المتعلم ، بتدريبه على إدراك مجموعة من الكلمات تبدأ قليلة ، ثم تزداد بالتدريج

٢ - القدرة على القراءة الصامتة : وأساسها تمييز المادة المكتوبة في صمت ، لا يتخلله تحريك الشفتين ، أو النطق بالكلمات ، وقد أثبتت أبحاث عديدة في هذا المجال ، وكذلك اختبارات القراءة الصامتة ، أن ضيق المدى الإدراكي يرجع إلى أن المتعلم يقرأ قراءة جهرية ، أو ينطق بالكلمات أثناء القراءة الصامتة

٣ - القدرة على فهم المادة المقروءة . وتشتمل هذه القدرة على عدة قدرات ينبغي أن يكتسبها المتعلم ، وهي كالتالي

- ١ - القدرة على معرفة الأفكار الرئيسية للقطعة. حتى يستطيع استيعاب المعركة العامة للمادة المقروءة

ب - القدرة على فهم معاني الكلمات فكثيراً ما يكون ضعف التلميذ في اللغة عاملاً من عوامل ضعفه في القراءة، ومن ثم يكون عاملاً من عوامل فشله في الاستفادة من الكتاب المدرسي؛ لأن الضعف في اللغة، والعجز عن استعمال كلماتها، وبخاصة الثروة اللغوية.. كل ذلك يؤدي إلى ضعف القراءة، وعدم فهم المعاني التي تؤديها هذه الألفاظ وحدها، أو في الجمل التي تدخل في تركيبها

- ج - القدرة على تنظيم عناصر المادة المقروءة: فمن أهم ما يساعد التلميذ على أن يستفيد مما يقرأ. تنمية قدرته على تنظيم المادة التي يقرأها، وترتيب عناصرها، والربط بينها، وإدراك العلاقة بين أجزائها، وتقدير الأهمية النسبية لكل جزء منها

د - القدرة على معرفة الأفكار التفصيلية للقطعة: وبخاصة إذا كانت المادة المقروءة مطبوع استظهارها، والوقوف على دقائقها. وينطبق هذا على كثير من محتويات الكتاب المدرسي الخاصة بتحصيل المعلومات.

٤ - القدرة على القراءة لحل المشكلات: وبخاصة بالمشكلة: كل ما يقابل التلميذ من مواقف تحتاج إلى تفكير يوصله إلى معرفة أصولها، أو نتائجها، أو الوصول إلى حل لها. سواء أكانت تلك المواقف الحسية، أم معنوية.. متصلة بحياته خارج المدرسة، أم داخلها.

- ٥ - القدرة على تذكر المادة المقروءة: وتتضمن هذه القدرة عناصر مهمة، منها احتفاظ التلميذ في ذكرته بما يصادفه من مشكلات أو آراء أو موضوعات مرتبطة بالمناهج الدراسية، ومنها أيضاً قدرة التلميذ على إدراك العلاقة بين الآراء التي يقرأها، سواء أكانت في كتاب واحد، أم في أكثر من كتاب، ومنها كذلك قدرته على الاحتفاظ بالأفكار الأساسية في موضوع ما، واستبعاد الأفكار التي لا تتصل به اتصالاً وثيقاً

٦ - القدرة على القراءة الدقيقة وتنفيذ التعليمات وتمثل هذه القدرة في القراءة الدقيقة، التي لا تقتصر بالطرح العابرة، أو الإلمام بالمعركة (احتمالية، وهي ضرورة للتلميذ في الحياة، حتى يستطيع تكدير رأى معين في موضوع ما، أو إصدار حكم على مشكلة من المشاكل. أو تحقيق قنن أو رأى أو فكرة، أو الوصول في موضوع ما إلى رأى معين.

٧ - القدرة على التصفح: وتتضمن قدرة التلميذ على الإلمام السريع بقاط الموضوع، وربط بعضها ببعض، وتذكرها. وهذه القدرة تعتبر أساسية لدى التلميذ لاستخدامها في المواقف التي تتطلب منه أن يستخرج من الكتاب أكبر قدر من المعلومات في أقل وقت.

ثانياً : مهارات القراءة :

يستطيع التلميذ من الصف الأول الابتدائي حتى الصف الثالث الابتدائي، اكتساب مهارات القراءة في سهولة ودون إرهاف، إذا كان مهياً من الناحية العقلية والناحية الجسمية. وفيما يلي أهم المهارات التي يستطيع أن يكتسبها التلميذ خلال الثلاث سنوات الأولى من المدرسة الابتدائية:

١ - مهارات القراءة للسنة الأولى الابتدائية:

في نهاية السنة الأولى الابتدائية، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية:

أ- الإلمام بجميع حروف الهجاء، وأشكالها.

ب- الربط بين الكلمة والصورة، والتعرف على الكلمات الجديدة بالصورة.

ج- التمييز الصوتي بين بطن الحروف، والتمييز السريع بين أشكال الحروف.

د- أن يقرأ التلميذ من الكلمات التي يقرأها جملاً مكونة من: كلمتين أو ثلاث، أو أربع كلمات.

هـ - أن يعرف التلميذ الحركات القصيرة: (المنحة، والضمّة، والحرّة،

والسكون). والحركات الطويلة، (المد بالالف، والمد بالواو، والمد بالياء).

وكذلك إخراج الحروف من مخارجها.

و- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر في إتقان

ي- أن يستطيع - حتى نهاية السنة الأولى الابتدائية - قراءة ما لا يقل عن ٣٠٠ (ثلاثمائة) كلمة من الكلمات التي في محيطه، وبينته، والتي تُعبر عن واقعته ومشاهداته.

٢ - مهارات القراءة للسنة الثانية الابتدائية :

في نهاية السنة الثانية الابتدائية، يجب أن يكون لدى التلميذ المهارات التالية :

أ- أن يعرف التلميذ الحركات: الممدودة والمشددة والتنوين، واللام الشمسية واللام القمرية، والمفرد والمثنى والجمع، والتذكير والتأنيث.

ب- أن يستطيع التلميذ قراءة جمل من الكلمات التي يتعلمها.

ج- أن يعرف التلميذ قراءة الكتاب المقرر في دقة وإتقان، وأن يكون متمكناً من استخدام كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.

د- أن يستطيع فهم معنى الكلمة التي يقرأها في جملتها.

هـ- أن يستطيع التحكم في قراءته الجهرية، بحيث يلتزم بعدم تكرار قراءة الكلمة أو الجملة، وعدم إضافة كلمة غير موجودة، وعدم حذف كلمة موجودة، وعدم إبدال كلمة بغيرها، وأن يكون سريعاً في القراءة.

و- أن يستطيع قراءة بعض قصص الأطفال القصيرة ذات الأسلوب السهل البسيط، وكذلك قراءة الكتب المصورة التي تناسب عمره وميوله.

ي- أن يستطيع - حتى نهاية السنة الثانية الابتدائية - قراءة قصة من قصص الأطفال في حدود (٥٠٠) خمسمائة كلمة، أو تزيد قليلاً.

٣ - مهارات القراءة للسنة الثالثة الابتدائية :

في نهاية السنة الثالثة الابتدائية، يجب أن تتكون لدى التلميذ المهارات التالية

- أ- أن يقرأ التلميذ جملاً مكتوباً من ٦ أو ٧ كلمات، وأن يقرأ فقرة مكتوبة من عدد من الجمل السهلة القصيرة دون تعثر.
 - ب- أن يتمكن من قراءة الكتاب المقرر بدقة واثقاً، وأن يستعمل كلمات هذا الكتاب في جمل مفيدة.
 - ج- أن يقرأ الجملة دفعة واحدة، ويقرأ العنوان الرئيسى في الصحف. وأن يفهم المعنى العام لما يقرأ.
 - د- أن يقرأ قطعة معلومات بسيطة، وأن يستطيع قراءة قصة في حدود (٧) سعمائة كلمة.
 - ن أن يستطيع نطق التاء المفتوحة، والتاء المربوطة، وأن يستطيع أن يفرق في النطق بين التاء والهاء للغائب، والحاء تاء التانيث بالفعل، وصيغ الأفعال في المضارع والماضى والأمر، والأسماء الموصولة، والضمائر، وحروف الجر، وأسماء الإشارة، وأدوات الاستفهام.
 - هـ- أن يستطيع التلميذ التعبير عن الأفكار في تسلسل وتتابع، بحيث يكون تلقائياً في التعبير.
 - و- أن يستطيع سرد قصة قصيرة أو حادثة، والتعليق عليها، وإبداء الرأي فيها، إن استطاع ذلك.
 - ي- أن يستطيع الاشتراك مع جماعة في حوار أو مناقشة بسيطة، وأن يصحح التعبير عن أفكاره من خلال الحوار أو المناقشة في حرية.
- ويشير الدكتور حسن عبد الشافي إلى أن مهارات القراءة - مثل بقية المهارات الفنية المختلفة - في حاجة إلى الاستمرار، حتى يمكن الوصول إلى مستويات أفضل وأكثر تقدماً.
- لذلك فإن حث التلاميذ على القراءة يضمن تدعيم هذه المهارات، وحسن في الوقت نفسه أهداف الإرشاد والتوجيه القرآني

ثالثاً : أساليب الفهم وتفسير المعاني

هناك أهداف عديدة يجب أن يطلعها التلميذ في المدرسة الابتدائية، حتى يصبح قارئ جيداً. ومن هذه الأهداف: القدرة على تفسير الرموز المكتوبة إلى معانٍ، والقدرة على القراءة مع الفهم، واكتساب المهارة التي يؤهل التلميذ بقراءة نماذج متنوعة.

ومن أهم الصفات التي يجب أن يتحلى بها التلميذ، ليصبح قارئاً جيداً: أن تكون لديه القدرة والمهارة التي تمكنه من إدراك الكلمات وفهم معانيها. كما أنه يجب أن يكون قادراً على تمييز أشكال الكلمات، ومعرفة عدد مقاطعها، كي لا يكون يستطيع قراءة ما يقع - لأول وهلة - تحت بصره من الكلمات الجديدة، وكذلك لكي يستطيع أن يربط الرموز بمعانيها ومعانيها.

وينبغي على المعلم أن يعتنى بعناية كبيرة بأساليب الفهم والاستيعاب، وتفسير معاني الكلمات، حيث ترتبط تلك الأساليب بمهارات القراءة لتلاميذ المدرس الابتدائية (من الصف الأول، حتى الصف الرابع الابتدائي)، كما يجب على المعلم ألا يسمح للطلاب بقراءة الكلمات أو الجمل أو الفقرات دون فهم معانيها. ولا شك أن فهم واستيعاب ما يُقرأ: يتوقف على فهم معاني الكلمات وتفسيرها. وأما فهم معاني الكلمات يستلزم تفسير بعض الجمل، لأن الجملة المعقدة - من حيث التركيب - يصعب على التلميذ فهمها، حتى لو عرفوا معنى كل كلمة فيها. وعلى المعلم - بعد تفسير الكلمات والجمل - أن ينتقل إلى تفسير المعنى العام من الفقرة المقررة لأن التلميذ ولو فهم معاني

الكلمات والحمل، لا يستطيع أن يربط بين جميع هذه المعاني.
نورد أساليب الفهم، وتفسير المعاني:

أساليب الفهم وتفسير المعاني

٣	الأسلوب	الفهم وتفسير المعاني
١	بالمشاهدة	عرض الشيء نفسه، أو عرض صورته. مثل: الأسد المقترن، أو الحصان الألف، أو الكرسي الذي يجلس عليه، أو الطبيب الذي يعالج المريض.
٢	بالتراقات	كلمة تطابق كلمة أخرى في المعنى، مثل: السارق، واللص. النار، واللهب. الجريدة، والصحيفة. الشباك، والنافذة. الطفل، والوليد. الأسرة، والعائلة.
٣	بالأضداد	كلمة عكس كلمة أخرى في المعنى، مثل: الكريم × البخيل الابيض × الأسود القريب × البعيد الدكسى × النسي السارد × الساتس
٤	بالتعريف	تحديد معنى شيء بأوصافه، مثل: الشبل ابن لأسد. العش هو بيت الطائر الفارس الذي يركب الحصان.

٢	الأسلوب	الفهم وتفسير المعاني
٥	بالاشتقاق، وأصل الكلمة، أو مصلوها	الأرض : تتركب نعيش عليه . الخريف : فصل من فصول السنة تتساقط فيه أوراق الشجر الجبان : إنسان غير شجاع ، ويشعر بالخوف دئماً القرود : حيوان كثير الحركة ، ويحب التقليد

المهارة اللام الشمسية ، واللام القمرية

يطلب المعلم من التلميذ أن يضيف «أل» إلى كل كلمة من الكلمات أدنية. ثم يقرأها،
ويعد ذلك يقوم التلميذ بتحديد «شمسية» أم «قمرية» كما في نموذج الأول:

الكلمة	الكلمة بعد صاف «أل»	قراءة الكلمة وتحديد	
		شمسية	قمرية
ورق	الورق		✓
صقر	الصقر	✓	
ريشة			
سيارة			
بيت			
قرد			
سكين			
يد			
سورة			
شمال			
مطر			
حليب			
قارب			
سياحة			
بساط			

هؤلاء - هاتان - هذا - هذان - هكه

يصح التلبيد أمام كل جملة من الجمل الآتية ما يناسبها من أسماء الإشارة :

جندى شجاع.	.....
قطبان صغيرتان.	.....
التلاميذ الأذكياء.	.....
السيارتان سرعتان.	.....
سفينة كبيرة.	.....
التلميذان مجتهدان.	.....
السائق يقود السيارة.	.....
دجاجة بيضاء.	.....
أطباء بالمستشفى.	.....

* يستحدث المعلم حملاً أخرى تشتمل على أسماء إشارة في أولها، وحملاً أخرى تشتمل على أسماء إشارة في وسطها.

أين	ماذا	من	كيف	ماذا
كم	متى	بماذا	هل	ما

• يضع التلميذ أداة الاستفهام المناسبة أمام كل سؤال من الأسئلة الآتية :

صباحاً	تشرق الشمس ؟	.....
بالشجعة	يتصف الجندي ؟	.....
والدي	قرأ الجريدة ؟	.....
أصفر	لون البرنقال ؟	.....
ثلاثون تلميذاً	عدد التلاميذ في الصف ؟	.....
بجوار المدرسة	يوجد منزلكم ؟	.....
لقرأ	نذهب إلى المكتبة ؟	.....
في صحة جيدة	حال والدك ؟	.....
أحسنت	قال المعلم للتلاميذ ؟	.....
نعم	الهواء ضروري للإنسان ؟	.....

- الإجابات الموجودة داخل المستطيل على الأفكار لمساعدة التلميذ على وضع أداة الاستفهام المناسبة أمام كل سؤال.
- يتحدث المعلم أسئلة أخرى ناقصة أدوات الاستفهام، ويحفر التلاميذ على وضع أسئلة على سق الأسئلة السابقة.

مهارات التعبير :

نلاحظ أن طرق التدريس لها اختلافات فإنها تشترك في مهارات أساسية لتعليم التعبير التحريري وهي مهارات فهم واستخدام المفاهيم المتضمنة في موضوعات التعبير ، ويمكن إجمال هذه المهارات فيما يلي

- ١ - مهارة فهم الكلمة والتعرف على معناها
- ٢ - مهارة فهم الأفكار الرئيسية .
- ٣ - مهارة الربط .
- ٤ - مهارة الاستنتاج .
- ٥ - مهارة بناء الكلمات والأفكار .
- ٦ - مهارة تركيب الكلمات والأفكار .
- ٧ - مهارة توظيف الكلمات والأفكار .
- ٨ - مهارة القواعد التحويلية .
- ٩ - مهارة المقارنة .
- ١٠ - مهارة التفسير .
- ١١ - مهارة التقويم .

وفيما يلي عرض لمهارات فهم واستخدام المفاهيم المتضمنة في موضوعات التعبير لدى تلاميذ الصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي مع بيان المقصود بكل مهارة من المهارات وأهدافها وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتعليم كل منها باستخدام الصور وأنواع الاختبارات التي تستعمل للقياس كل منها إضافة من الطرق السابقة في تدية التعبير النغوي .

أولاً - مهارة فهم الكلمة والتعرف على معناها :

يقصد بها قدرة تلاميذ هذه المرحلة على معرفة بعض الرموز ، وإدراك المعاني التي توصلها في السياقات التي تظهر فيها في موضوعات التعبير المقررة عليهم .

- ١ - هدفها : تزويد التلاميذ بثروة من المفردات المفوعة عن طريق جمع المعاني المختلفة لبعض الكلمات التي تتضمنها موضوعات التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدم الصور .

- أ - يكتب القليل من الكلمات المناسبة من بين ثلاث كلمات أو أكثر لثقل على مضمون الصورة
- ب - يكمل جملة معينة بكلمة مناسبة لمعقدهم معني هذه الجملة المكتوبة تحت الصورة
- ج - يكتب كلمة معناها جملة محددة مكتوبة تحت الصورة
- د - يكتب كلمة عكسها جملة محددة مكتوبة تحت الصورة .
- هـ - يكتب مرادفات لمضمون الصورة في عدة كلمات .
- و - يكتب عكس مضمون الصورة في كلمة واحدة .
- ز - يكشف في المعجم أو القاموس عن معني كلمة محددة في جملة مكتوبة تحت الصورة .
- ح - يختار أنسب موقع لكلمة ما للتعبير عن معني جملة مكتوبة تحت الصورة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه القدرة (١٥ ، ١٠ ، ٨٨) .

- ١ - كتابة عكس معني كلمة أو جملة
- ب - كتابة مرادفات لكلمات أو جملة .

ثانيها - مهارة فهم الأفكار الرئيسية ،

يلتمد بها ، قدرة افراد الصف على تحديد الجمل الرئيسية المكونة لموضوعات التعبير المقررة عليهم .

وينظر اللغويون إلى أن معني الجملة هو عبارة عن مجموع معاني المفردات فيها ، وعلي الكاتب أن يظهر المعاني التي في أجرائها بحيث يربط بينها خط ملطم يبرزها عن غيرها من الجمل . (فالكلمات تتضمن معاني مختلفة وهذا يتطلب من الكاتب الفهم لها أن يقرر المعني المناسب لها ، والذي

يسير المصنوع العام ، كما أن حراس صفات الجملة اللغوية تخدم المعاني التي بها يستخدم عملية امتصاص المعنى من الجملة ، وهذا ما يتناول علم السانسي واللغويات الحديث . (٧٠٠ ، ١٩٦٩ ، ٨٢) .

وعينا يلي هدفها وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتسليمها باستخدام السرر - والاختبارات التي تستعمل لقياسها :

- ١ - هدفها : تدريب التلاميذ علي تحديد الأفكار الرئيسية في موضوع التعبير
- ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتسليم هذه المهارة باستخدام السرر :

- أ - يخط التلميذ خطأ تحت جملة ما ، يعتبرها الفكرة الرئيسية في فترة مكتوبة تحت الصورة .
- ب - يختار جملة من بين عدة جمل ، تعتبر عن مصور الصورة
- ج - يكتب عنواناً مناسباً لمصور الصورة
- د - يكتب في جملة مفيدة الأفكار الرئيسية المكونة لعنوان ما مكتوب تحت الصورة
- هـ - يكتب جملة مفيدة تكون ملخصاً لفقرة مكتوبة أسفل الصورة .
- و - يلخص موضوعاً مكتوباً تحت عدة صور في ثلاث أو أربع جمل مفيدة .
- ز - يكتب فقرة أو عدة فقرات من تعبيره الخاص ليعبر عن مصور صورة أو عدة صور .

- ٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه القدرة

- أ - يخط التلميذ خطأ تحت الفكرة الرئيسية في فقرة ما .
- ب - يختار جملة من بين عدة جمل يعتبرها الفكرة الرئيسية للفترة ما . أو عدة فقرات .
- ج - يكتب جملة من تعبيره الخاص ، يعتبرها فكرة رئيسية للفترة مسبقاً أو عدة فقرات كتبت له .

- د - يندمج موضوعاً بين يديه في ثلاث أو أربع جمل معبده .
- هـ - يكتب في ثلاث أو أربع جمل معبده الانكسار الرئيسيه المذكوره لموضوع ما بعد إعطائه العنوان فقط .
- و - يكتب سؤالاً تتضمن الفقرة الإجابة عنه .
- ز - يعطي التلميذ فقرة تحتوي جملته واحدة ليس لها علاقة بموضوع الفقرة ، وتشوه المعنى ، وتعتبر شاذةً فيها ، ويطلب التلميذ أن يجد هذه الجملة ويشتطب عليها . بعد أن يحدد جملة أخرى يعبر عنها الفكرة الرئيسيه للفقرة .

ثالثاً - مهارة الربط : (١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ١٨ ، ١٩ ، ٢٠ ، ٢١ ، ٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥)

يلتزم بها - قدرة أستاذ العبارة علي تحديد وترتيب بعض الأفكار المتضمنة في موضوعات التعبير المقررة عليهم

- ١ - أمد فيها
 - أ - القدرة علي ملاحظة العلاقات بين الفقرات .
 - ب - القدرة علي ترتيب الأفكار .
 - ج - القدرة علي عمل فهرس بالمراجع .
 - د - القدرة علي عمل خطة عامة لموضوع التعبير .
- ٢ - أنواع الدراما وأوجه النشاط التي تستعمل ثنائية هذه المهارة .
 - أ - تدريبات تشتمل علي عدد من الكلمات ، يختار منها التلميذ الكلمات التي تكون أكثر شبيهاً أو أوثق صلة بصورة معينة . أو مجموعة من الصور .
 - ب - تدريبات تشتمل علي عدد من العبارات ، يختار منها التلميذ العبارة التي تكون أكثر شبيهاً ، أو أوثق صلة بصورة معينة أو مجموعة من الصور .
 - ج - تدريبات فحواها أن يملأ تلميذ فراغات في معرّف مكملة حسب الصورة

- د - تدريبات تشتمل علي عدد من الاسئلة، يختار التلميذ منها السؤال الذي يعتبر أحسن سؤال عن جروب معين تتضمنه الصورة
- هـ - تدريبات تشتمل علي أسماء عدد من الكتب، يعين التلميذ من بينها الكتاب التي يرجح أنها تتضمن معلومات عن الصورة .
- و - تدريبات تشتمل علي عدة جمل مكتوبة أسفل الصورة، ويرتب التلميذ تلك الجمل؛ لتكون فكرة متكاملة تعبر عنها الصورة .
- ز - تدريبات تشتمل علي أسماء عدة مصادر، يختار التلميذ من بينها المصادر التي يرجح أنها تفيض أكثر المعلومات الشريفة بها عن الصورة
- ح - عن تخطيط عام لمجموعة من الصور يحدد فيه العنوان ، والموضوعات الرئيسية، والمناظر الفرعية، والموضوعات الفرعية
- ٣ - أخرج الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة
- أ - يمكن أن تستعمل التدريبات التالية لقياس هذه المهارة .
- ب - يربط التلميذ بين جملتين بأداة ربط مناسبة .
- ج - يملأ الفراغات في فقرة معينة بكلمات مناسبة .
- د - يوضح المقصود بمصطلح ما ، بإدخاله في جمل من تعبيره .
- هـ - يضع كلمة في جملة من تعبير، تؤدي معنى مقارباً للكلمة نفسها معنى جملة معطاة له
- و - يختار أنسب موقع لكلمة معينة؛ ليشرح معنى معيناً، يحدده جملة من عدة جمل مختلف ترتيب الكلمات فيها
- ز - يعطي ثلاثة أو أربعة مصطلحات شعوية ، وعليه أن يصف عدة جمل معطاة له ، ويضع خطأ تحت كلمة في كل جملة منها تبعاً لتلك المصطلحات الشعرية
- ح - يكتب تخطيطاً عاماً لموضوع ما علي أن يحدد فيه العنوان والموضوعات الرئيسية والمناظر الفرعية ، والموضوعات الفرعية

رابعاً - مهارة الاستنتاج

- يقصد بها . قدره أفراد لبيئة علي استخلاص بعض النتائج من بعض المعارف المتضمنة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .
- ١ - هدفها : تدريب التلاميذ علي استخلاص بعض النتائج من بعض المعارف المتضمنة في موضوع التعبير .
 - ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :
 - أ - يختار التلميذ الاستنتاج المناسب لمضمون صورة أو عدة صور من عدة استنتاجات مكتوبة تحتها .
 - ب - يكتب جملة من تعبيره الخاص ، كاستنتاج لمضمون صورة أو عدة صور .
 - ج - يستنتج معني كلمة محددة في جملة مكتوبة تحت صورة أو عدة صور .
 - د - يلمس عبارة أو فقرة مكتوبة تحت صورة أو عدة صور في جملة من تعبيره .
 - هـ - يكتب عنواناً للفقرة أو عدة فقرات مكتوبة تحت الصورة .
 - و - يحدد الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات مكتوبة تحت الصورة .
 - ز - يكمل استنتاجاً معيئاً تحت الصورة .
 - ح - يكتب عدة جمل من تعبيره الخاص كاستنتاجات لجملة مكتوبة تحت الصورة .
 - ٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل بقياس هذه المهارة .
 - أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب من مجموعة استنتاجات لفترة محددة .
 - ب - يكمل استنتاجاً معيئاً بيلي فقرة محددة .
 - ج - يكتب ما استنتجه من فقرة محددة .
 - د - يختار ، استنتاجاً مناسباً من بعض استنتاجات وضعت أمامه فائسق

- معددة احتوت عليها فقرة أو عدة فقرات .
- هـ - يستنتج معنى كلمة محددة من جملة معينة .
- و - يلخص جملة في كلمة .
- ز - يكتب عدة جمل من تعبيره الخاص بكااستنتاجات لجملة محددة ، في فقرة معينة .
- ح - يكتب جملة واحدة من تعبيره الخاص بكااستنتاج لعدة جمل محددة في عدة فقرات مترابطة .
- خامساً - مهارة بناء الكلمات والأفكار :

يقصد بها قدرة أفراد الهيئة علي إدراك بعض العلامات والعلاقات الداخلية اللفظية والصرفية في كلمات وأفكار موضوعات التعبير المقررة عليهم - (٢٥ ، ١٩٨٢ ، ١٦) -

- ١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي بناء الكلمات والأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .
- ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :
- أ - يكمل التلميذ جملة مكتوبة تحت الصورة بكلمة مناسبة تبعيد أن يضبطها بالشكل .
- ب - يختار جملة من عدة جمل ، يختلف ضبط كلمة مكررة فيها لتناسب مضمون الصورة .
- ج - يحدد الجمل التبريرية والتفسيرية والمقتضية في فقرة مكتوبة تحت الصورة
- د - يجهز بناء جملة تناسب مضمون الصورة .
- هـ - يجهز بناء فقرة تناسب مضمون الصورة .

- ٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لتقياس هذه المهارة
- أ - يكمل التلميذ جملة معقدة في فقرة معجزة بعد أن يحيطها بالشكل
 - ب - يختار جملة من عدة جمل ، اختلف صبط كلمة مكررة فيها ، لتناسب مضمون فقرة ما .
 - ج - يحدد الجمل التبريرية والتفسيرية والمقتضية في فقرة معجزة أو عدة فقرات .
 - د - يغير بناء جملة أو عبارة لتتناسب مضمون فقرة معجزة أو معقدة فقرات .
 - هـ - يغير بناء فقرة أو عدة فقرات لتتناسب عنواناً ما .

سادساً - مهارة تركيب الكلمات والأفكار :

- يقصد بها : قدرة أفراد العينة علي تكوين الجمل البسيطة أو الجمل المركبة ، أو الجمل المعقدة في موضوعات التعبير المقررة عليهم .
- ١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تركيب الكلمات والأفكار في موضوع التعبير .
- ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :
- أ - يكتب التلميذ مضمون الصورة في جملة أو جمل بسيطة .
 - ب - يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل بسيطة .
 - ج - يكتب مضمون الصورة في جملة أو جمل مركبة .
 - د - يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل مركبة .
 - هـ - يكتب مضمون الصورة في جملة أو جمل معقدة .
 - و - يكتب عكس مضمون الصورة في جملة أو جمل معقدة .
 - ز - يكمل مرادف أو عكس مضمون الصورة ليكون جملاً بسيطة أو مركبة أو معقدة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

- أ - يعيد التلميذ كتابة فقرة في جملة بسيطة
- ب - يعيد كتابة فقرة في جملة مركبة
- ج - يعيد كتابة فقرة في جملة معقدة
- د - يكتب مرادف فقرة في جملة بسيطة
- هـ - يكتب مرادف فقرة في جملة مركبة
- و - يكتب مرادف فقرة في جملة معقدة
- ز - يكمل جملة ليكون جملة بسيطة
- ح - يكمل جملة ليكون جملة مركبة
- ط - يكمل جملة ليكون جملة معقدة

سابعا - مهارة توظيف الكلمات والأفكار :

يلتزم بها : قدرة المسراء المهيئة على إدراك الوظائف التي تؤديها الكلمات والعمل في موضوعات التعبير المقررة عليهم من حيث كونها جملاً خبرية أو إنشائية .

١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ على تكوين جملة خبرية وإنشائية في موضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يكتب التلميذ جملة خبرية مفيدة ، يترتيب كلمات مكتوبة تحت الصورة .

ب - يكتب جملة إنشائية مفيدة ، يترتيب كلمات مكتوبة تحت الصورة .

ج - يكتب جملة خبرية مفيدة لتعبر عن مضمون الصورة .

د - يكتب جملة إنشائية مفيدة من تمهيد ، لتعبر عن مضمون الصورة .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

- أ - يكتب التلميذ جملة خبرية مفيدة بترتيب كلمات مكتوبة .
 - ب - يكتب جملة إنشائية مفيدة بترتيب كلمات مكتوبة .
 - ج - يكتب جملة خبرية لتعبر عن مضمون فقرة مكتوبة أو عدة فقرات .
 - د - يكتب جملة إنشائية لتعبر عن مضمون فقرة مكتوبة أو عدة فقرات .
- ثانياً - مهارة القواعد التحليلية :

يقصد بها : قدرة التلميذ الفينة علي تطبيق بعض العمليات التحليلية Transformations علي بعض الأفكار النصية في موضوعات التعبير لفكرة عليهم .

- والعمليات التحليلية Transformations هي عمليات لا يعمد فيها المضمون عموماً ، بل على تغيير تركيب العناصر ويتعلق بترتيب العناصر وحذفها أو إضافتها أو استبدالها بعناصر أخرى وهذه القواعد هي :
(١٩ ، ١٩٨٢ ، ٩٨) ، (٢٥ ، ١٩٨٢ ، ١٧٨) .
- قاعدة الحذف Deletion وتعني حذف عنصر متكرر يمكن الاستغناء عنه . وتسمى أيضاً بقاعدة الاختصار Reduction
- قاعدة التوسع Expansion أو قاعدة الإضافة Addition وتعني إدخال عنصر جديد إلى عناصر التركيب اللغوي
- قاعدة الاستبدال Substitution وتعني استبدال عنصر بعنصر آخر أي أن يحل محله .
- قاعدة إعادة الترتيب Permutation وتعني تغيير أو تبادل مواقع بعض الكلمات داخل الجملة .
- ١ - هدفها : تنمية قدرة التلميذ علي تطبيق القواعد المذكورة علي بعض الأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .
- ٢ - أوجه الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

- أ - يختصر التلميذ فقرتين في جملة مفيدة لتعبر عن مضمون الصورة .
- ب - يخلص مضمون الصورة في كلمة .
- ج - يختار جملة من بين عدة جمل لضميف جديداً (أي معني تنصيصه صورة أو عدة صور .
- د - يختار جملة من بين عدة جمل لتكون بدلاً من جملة مكملة حسب الصورة .
- هـ - يعيد ترتيب عدة جمل لتلخيص مضمون الصورة .
- ٢ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :
 - أ - يخلص التلميذ فقرة في جملة لإيرادها معطافاً جملة مكتوبة .
 - ب - يكتب عنواناً للقرة أو عدة فقرات مكتوبة .
 - ج - يختار جملة من بين عدة جمل لضميف جديداً (أي معني جمليته أو فقرة مكتوبة .
 - د - يعيد ترتيب عدة كلمات أو جمل لتعبر عن مضمون فقرة أو عدة فقرات جديدة .

ثامساً - مهارة المقارنة :

- يلتصدها : قدرة أفراد العينة علي كتابة بحث أوجه الاختلاف والاختلاف بين الأشياء أو المواقف أو الأفكار المتضمنة في موضوعات التعبير المقرر عليهم .
- ١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي كتابة أوجه الاختلاف والاختلاف بين الأشياء أو المواقف أو الأفكار المتضمنة في موضوع التعبير .
 - ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام القنور :
 - أ - يكتب التلميذ الفروق بين جملتين مكتوبتين تحت صورة (أو عدة صور .

ب - يكتب التلميذ أوجه الاختلاف والاختلاف بين شيئين أو مومنين أو فكرتين متضمتين في صورة أو عدة صور .

٢ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة

أ - يكمل التلميذ أوجه الاختلاف والاختلاف بين شيئين أو موقفين أو فكرتين .

ب - يكتب التلميذ أوجه الاختلاف والاختلاف بين مضمون جملتين .

ماترا - مهارة لفهم الكلمات والأفكار

يقصد بها : قدرة أفراد الهيئة علي إدراك الأسباب الحقيقية لبعض الظواهر والأحداث في مرموعات للتعبير المقررة عليهم .

١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي إدراك الأسباب الحقيقية لبعض الظواهر والأحداث في موضوع التعبير .

٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

أ - يفسر التلميذ في جملة من تعبيره معنى كلمة مكتوبة تحت الصورة

ب - يكتب مختصاً الفروض الممكنة لوقوع حادث ما في صورة أو في عدة صور .

ج - يكتب مفسراً ما حدث قبل أو أثناء أو بعد وقوع حادث ما، تنصه صورة أو عدة صور .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ - يفسر التلميذ في جملة من تعبيره معنى كلمة محددة في جملة مكتوبة

ب - يكتب مختصاً الفروض الممكنة لوقوع حادث ما، تنصه فقرة أو عدة فقرات .

ج - يكتب مفسراً ما حدث قبل أو أثناء أو بعد وقوع حادث ما، تنصه فقرة أو عدة فقرات .

حادي عشر - مهارة التقويم :

١) التقويم يعني عملية تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم علي بدائل القرار . (٥٦ ، ١٩٧ ، ٩) .

وإذا كان التقويم يجمع بين جمع المعلومات واتخاذ القرار بإسـمـح بحاج إلي وصف المعلومات وتحليلها وتقييمها والحكم عليها، بمعنى اختيار النتائج بعناية ، وتقرير التغذية الراجعة . (٥٧ ، ١٩٨٢ ، ٧) .

وياعند بمهارة التقويم : قدرة التلاميذ علي تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم بها علي بدائل بعض الأفكار المتضفة في بعض موضوعات التعبير المقررة عليهم .

وفيما يلي هدفها، وأنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور :

- ١ - هدفها : تنمية قدرة التلاميذ علي تخطيط وجمع المعلومات المهمة اللازمة للحكم بها علي بدائل بعض الأفكار المتضفة في موضوع التعبير
- ٢ - أنواع الدراسة وأوجه النشاط التي تستعمل لتنمية هذه المهارة باستخدام الصور .

أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب في عدة جمل مكتوبة ، لتعبر عن صيـور الصورة .

ب - يكتب الخصائص السلبية والإيجابية لمفهوم تتضفه صورة أو عدة صور .

جـ - يكتب مقترحات علاجاً لمشكلة تتضفها صورة أو عدة صور .

د - يكتب جملاً تعبر عن آراءه تتضفها صورة أو عدة صور .

هـ - يكتب جملاً تعبر عن حقائق تتضفها صورة أو عدة صور .

٣ - أنواع الاختبارات التي تستعمل لقياس هذه المهارة :

أ - يحدد التلميذ الخطأ والصواب في عدة جمل في فقرة أو عدة فقرات .

- ب - يكتب الخصائص السلبية والإيجابية لفكرة رئيسية، اسميتها، فسرده أو عدة فقرات مكتوبة .
- ج - يكتب اقتراحاً لعلاج مشكلة رئيسية، اسميتها، فسرده أو عدة فقرات مكتوبة .
- د - يختار محدد الجمل التي تعبر عن آراءه، والأخرى التي تعبر عن الحقائق . وذلك من عدة جمل مكتوبة
- و جدير بالذكر أنه يمكن أن توضع في هذا النوع من الاختبارات المذكورة لكل مهارة من المهارات السابقة وسائل متنوعة مثل :
- أ - أسئلة الخطأ والصواب .
- ب - تكملة الجمل .
- ج - اختيار الأجواب الصحيح من بين عدة أجوبة مختلفة
- د - اختيار أحسن إجابة من بين عدة إجابات
- كما أن المهارات السابقة مهارات متكاملة، متداخلة، فداخلاً يكاد يكون بامناً . ويسعى الفصل إليها إلا بقصد التوضيح والدراسة .

المهارات اللغوية لتعلم اللغة العربية في تدريس القراءة والكتابة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية

أولاً - بيانات شخصية :

(اختاري)

- ١ - اسم المعلم :
- ٢ - تاريخ الميلاد :
- ٣ - الإمارة التعليمية :
- ٤ - المدرسة :
- ٥ - المرحل والرتبة :
- ٦ - الصف والفصل الذي تحت الملاحظة له :
- ٧ - تاريخ الملاحظة : / /

رقم	الجال ومقرراته	كاف	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
١ - مهارات قرائية:						
أ - مهارات الفهم:						
١	الاعتماد على مهارات الفهم التي يستخدمها ؛ لديهم					
٢	الاعتماد على مهارات الفهم ، وتشمل ما يأتي					
٣	تفهم المفردات والكلمات ، مثلًا صبيحاً ، سميراً					
٤	تحديد واستخراج الأفكار الرئيسة المقررة .					
٥	الاعتماد على الأفكار الرئيسة والأفكار الثانوية .					
٦	الاعتماد على الأفكار الرئيسة والاعتماد على الأفكار					
٧	تصنيف الأفكار والمفردات					
٨	فهم العلاقات اللغوية بين الأفكار .					
٩	استخدام الرموز والمختصرات					
١٠	تسجيل الأفكار بمفردات موحدة					
١١	توزيع السرعة في القراءة بما يتناسب المقررات معها					
١٢	تفهم المقررة .					
١٣	استخدام المقررة في حل بعض المشكلات .					
ب - مهارات الملاحظة :						
١٤	وتشمل ما يأتي:					
١٥	تفهم المقررة .					
١٦	معرفة التنظيم الذي يتبعه الكاتب في عرض الأفكار ، والملاحظات					
١٧	معرفة التقسيمات الفرعية					
١٨	قراءة الأفكار والبيانات والبيانات والبيانات .					
١٩	ترجمة الملاحظات أو المعلومات المفصلة في المقررة .					
٢٠	طرح أسئلة حول موضوع المقررة .					
٢١	الاعتماد على مهارات الملاحظة					
٢٢	الاعتماد على مهارات الملاحظة : (المقدمة ، فقرة الفقرات ، خاتمة الفصل)					
٢٣	تسليم المقررات في المقامات المرحلية (مثل استخدام المفردات والكلمات المرشدة					
٢٤	وتسليم حرد الكلمة ، واستخدام المرادف المكتبة كالمفردات)					
٢٥	مهارات أخرى غير ما سبق .					

رقم	المجال والموضوع	تقدير	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
	ج - مهارات الكتابة :					
	أ - مهارات الخط :					
٢١	توجيه التلاميذ إلى مراعاة الجملة الصحيحة عند الكتابة					
٢٢	توجيه التلاميذ إلى الوضع الصحيح للورقة على المكتب .					
٢٣	توجيه التلاميذ إلى إمساك القلم بطريقة صحيحة					
٢٤	مناقشة التلاميذ في المعنى العام ، وبعض معاني الترددات الواردة في التمرّج .					
٢٥	صقل أسبقة تعلم التلاميذ للاحتفاظ أثناء كتابته على السيرة					
٢٦	تحقق قواعد الكتابة الصحيحة للحروف في أول الكلمة ، وفي وسطها ، وفي آخرها					
٢٧	توضيح كتابة أجزاء الحروف من حيث ميله ، واستقامته على السطر .					
٢٨	الناسب بين الحروف جيداً والساكن .					
٢٩	مراعاة الحد بين الكلمات في كلمات ثالثة .					
٣٠	توجيه التلاميذ إلى مراعاة النظام والخطابة .					
٣١	الفرق بين الصواب ، والإشكال كل تلميذ إلى موطن خطه ، فيكتب له الصواب .					
٣٢	معالجة الخطأ الشائع في الحروف - موضوع درس - أمام التلاميذ على السيرة :					
٣٣	مهارات أخرى غير ما سبق :					
	ب - مهارات الإملاء :					
٣٤	إعلاء التلاميذ بهدف إملائي واضح ، محدد ، ينس على قاعدة من القواعد الإملائية .					
٣٥	استيعاب قاعدة مناسبة لسنوى التلاميذ من حيث الأساليب ، والمعاني ، والألفاظ .					
٣٦	تدريج التلاميذ إلى الإصغاء إلى عوارج الحروف .					
٣٧	قراءة القطعة الإملائية قبل إملائها على التلاميذ .					
٣٨	التلق الصواب من حيث الضبط والإعراب .					
٣٩	الاهتمام ببيان علاقات الترتيب .					
٤٠	تمييز بين الكلام المنطوق والكلام المكتوب .					
٤١	تمييز بين ما هو ثابت وما هو متغير .					
٤٢	مناقشة التلاميذ عن الكلمات والمثل التي يجب حفظها وتذكرها .					
٤٣	مناقشة التلاميذ عن قاعدة مرسومة في المعنى العام الذي كتبه التلميذ .					

[illegible]

رقم	الجمال ومفرداته	اجال	جيد جداً	جيد	مقبول	ضعيف
-	٥ - مهارات النحوي :-					
٦٥	١٢) مهارات فهم الظاهرة النحوية . عرض مجموعة من الجمل المبنية للمبدا (الأفعال) ، يمثل في تركيبها قاعدة نحوية ، مقسمة تنبئها					
٦٦	مراجعة كون الأفعال في جمل واحد أو موضوع واحد .					
٦٧	الأفعال كتحسين زائد ثانياً ، أو ترتيباً عالياً ثالثاً ، ترسي تطبيقه في جملة التلازمة					
٦٨	الأفعال في جمل مبدا ، تناسب لتسوي النحوي للتلازم .					
٦٩	مناقشة التلازم في كلمات معينة في الأفعال ، وتحديد مراقبها الإعرابي ، وتحديد الصفات المميزة للمصطلح النحوي وحسابه .					
٧٠	ترسي التلازم إلى إدراك العلاقة بين ضبط الكلمة المقصودة ، ووظيفتها في تكوين كل جملة من الجمل .					
٧١	لوحظ التلازم إلى العلاقة ، ومنهم من صاغ المصطلح النحوي التي تكوّن في كل مثال من الأفعال .					
٧٢	الانتماء في الإعراب بيان موقع الكلمة من الجملة ، وحالة إعرابها ، وعلاقة الإعراب ، وبيان سبب الضبط بالشكل .					
٧٣	عرض القاعدة النحوية بطرق متعددة ، وفي مواقف متنوعة .					
٧٤	استقاء علاقة القاعدة النحوية من تمييز التلازم ، وكما أنها على السيرة بعد مساعدتهم في عقل العبارة (تكون العلاقة دقيقة الدلالة مع الوضوح ، وطرحها)					
٧٥	تدريب التلازم على التمييز بين بعض المسائل النحوية .					
٧٦	تدريب التلازم على تتبع الأخطاء التي يقع فيها أحد زملائهم أثناء القراءة ، ومناقشتها في تصويب تلك الأخطاء					
٧٧	١٣) مهارات استخدام الظاهرة النحوية :- تدريب التلاميذ على إكمال جمل ناقصة ، مع ضبط ما أكتيفت به الجملة ، وبيان سبب الضبط ، أو إعرابه ، أو ذكر علاقة الإعراب .					
٧٨	تدريب التلاميذ على تكوين جمل ، تعتمد على ظاهرة نحوية معينة .					
٧٩	مناقشة التلازم بالإجابة عن أسئلة ، تعتمد على أسئلة قواعد لغوية معينة					
-	مهارات أخرى غير ما سبق					

الفصل الثامن : تصميم خطة بحثية :

مقدمة :

يفرض مطلب المنهجية والانتظام systematic في البحث العلمي الالتزام باتباع خطوات إجرائية محددة ، ويعتبر الالتزام بهذه الخطوات وتسلسلها ضامنا ذاتيا لتحقيق الموضوعية والدقة في البحث العلمي وتنتجده .

وتبدأ هذه الخطوات المنهجية ، بالخطوات العامة التي يتبعها كافة الباحثين في مبادئ البحث المختلفة ، ولا تختلف باختلاف العلوم ، أو انطامرات التي تبحثها ، أو الحقائق التي تستهدف الحصول عليها . ثم تليها بعد ذلك الخطوات الخاصة بالخيارات الخاصة بالتصميمات المنهجية وأدوات جمع المعلومات ، والطرق الإحصائية ، واتجاهات التفسير والتصميم ، التي يمكن أن تتأثر إلى حد بعيد بالاتجاه النظري والمعرفي لموضوع البحث ، وإطار البيانات ، وحدود النتائج المستهدفة .

فلا تحلل حول ضرورة البد ، بتحديد المشكلة العلمية وموضوع الدراسة ، وصياغة الفروض العلمية أو طرح التساؤلات المنهجية ، وصياغة أدبيات البحث ، ثم تحديد مجتمع البحث ونظام العينات .

أولا : اختيار موضوع الدراسة

وتحديد المشكلة العلمية

تعمل الملاحظة العلمية لحركة العلمية الصحيحة واتجاهاتها ومخرجاتها ، وآثارها العلمي التي يتناولها ، أداة رئيسية للاعساس بالحاجة إلى البحث والدراسة في مجال من مجالات البحث السابق الإشارة إليها في الفصل السابق .

ذلك أن الباحث - من خلال الملاحظة العلمية - قد يدرك مرتما من المواقف

التالية :

- غياب أو عدم كفاية البيانات والمعلومات المتاحة في موضوع معين ، تقتضى الحاجة العملية تسجيلها ، وذلك مثل الدراسات المبكرة التي تستهدف التسجيل التاريخي للصحف وتطورها . أو توظيف هذه البيانات والمعلومات في : اتخاذ القرار ، مثل وصف قراء أو غير قراء الصحف بصفة عامة ، أو فئة من ثنائياتها .

- عدم اتفاق المقدمات مع النتائج ، مثل عزوف الأفراد عن قراءة الصحف على الرغم من ارتفاع مستوى التعليم في المجتمع .

- عدم الاتفاق مع التعميمات والنظريات القائمة ، مثل مستوى الحاجات الفردية أو الاجتماعية في علاقتها بالنظم الصحفية ، والاختلال الذي يمكن أن يلاحظه الباحث عند متابعة مخرجات الصحف التي تعكس مستوى تحقيق الحاجات بأنواعها .

- الحاجة إلى التعرف على ، أو وصف العناصر أو المتغيرات ، التي تؤثر في حركة العملية الصحفية . وهذه تشمل فيها العديد من المجالات التي تندرج تحت أي من مداخل البحث واتجاهاته السابق الإشارة إليها في الفصل السابق وكذلك العلاقة بين هذه العناصر والمتغيرات واتجاهاتها .

- الحاجة إلى ضبط العلاقة بين هذه المتغيرات وبعضها من خلال التجريب المستمر ، وصياغة القوانين العلمية الخاصة بهذه العلاقات ، مثل ضبط العلاقة بين مداخلات ومخرجات الأخبار الخارجية في الصحف واتجاهات السياسة التحريرية ، أو النظم الصحفية .

- والاضافة إلى ذلك فإن هناك العديد من المواقف التي تحتاج إلى تفسير علمي ، لحقولها ، والعوامل المؤثرة فيها ، وعلاقتها بالمواقف الأخرى التي قد يدركها الباحث أيضا .

والتفسير في أحوال عديدة يكون مصاحبا للكشف عن ، أو التعرف على

الحركة، والعناصر المؤثرة فيها، علاقاتها، وذلك مثل التعرف على أسباب أو دوافع الاهتمام بالمرذات الصحفية، وتفسير هذه الدوافع في إطار الحاجات الفردية أو الاجتماعية، والعكس صحيح في تفسير أسباب عزوف القراء عن صحف معينة، أو مفردات معينة في الصحف.

وهذه المواقف السابق ذكرها ليست سوى أمثلة للمواقف التي تحدد الإطار العام للمشكلة العلمية، والاقتراب من هذا الإطار، يمثل بالنسبة للباحث الاحساس بأن هناك حولنا أو موضوعاً أو قضية تستحق الاهتمام بدراستها للوصول إلى أحد أهداف البحث العلمي من خلال هذه الدراسة.

وهذا الموقف أو الموضوع أو القضية التي يدرك الباحث أهمية دراستها من خلال الملاحظة العلمية، هو الذي تعنيه بوجود موقف مشكل *Problematic situation* يمثل صعوبة ما في المجال العلمي، يحسها الباحث، ويمثل أيضاً ظاهرة حقيقية *phenomena* تشير إلى دراستها، والعزوف على جوانبها، وأوجه النقص أو الانحراف فيها، واتجاهات الحركة والعلاقات بين عناصرها.

وبينما يمثل الاقتراب من الإطار العام لمشكلة البحث، أو الظاهرة التي يرى الباحثها، يوتما يمثل هذا الاقتراب الاحساس بالمشكلة، فإن البحث لا يتوقف عند هذه الحدود، بل يمتد إليها التجديد والتحقق للمشكلة التي تخضع للبحث والدراسة، وفي خلال المرحلة بين الاحساس بالمشكلة، أو بظهور موضوع يستحق البحث والدراسة، والتجديد والتحقق لهذا الموضوع، فإن الباحث يسير في اتجاهين أساسيين^(١):

- (١) واتبع بالتفصيل: ديس وليد جان والين: نتائج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٢، ترجمة محمد توفيق توفيق وأخرون، القاهرة: الانجلو المصرية ١٩٧٨ ص. ٢٠٧ - ٢٢٩.
- Wimmer, Roger D., and , Daminick, Joseph R., Mass Media Research : An Introduction., California : Wadsworth , Inc 1983 P. P 41 - 45 .

• **الانتماء الأول:** وهو تحليل المشكلة ، وهو ما يعنى زيادة الاقتراب من المشكلة وهزل عناصرها ، لمزيد من التعرف عليها ، حتى يؤكد على كل ماله صلة بها من اتجاهات أو أفكار ، واستبعاد مالا يتصل بها . وفى هذه المرحلة يقوم الباحث بالآتى:

• تجميع الحقائق ذات العلاقة بالمسكلة وعناصرها ، والتأكد من وجود هذه العلاقة من خلال الملاحظة العلمية

• تحديد العناصر والمتغيرات الحاكمة فى المشكلة العلمية ، والكشف عن العلاقة بين هذه العناصر وبعضها .

• اقتراح تفسيرات خاصة بوجود المسكلة وأسبابها ، من خلال الصياغة الميدانية للعلاقة بين الحقائق وبعضها ، أو بين المتغيرات وبعضها .

• تنمية التفسيرات ، والربط بينها فى سياق منطقي يرتبط بالتعميمات والنظريات العلمية القائمة ، ومتابعة العلاقات بين هذه التفسيرات وبعضها .

وتقترب هذه المهام التى يقوم بها الباحث من الخطوات المنهجية للدراسات الاستكشافية أو الاستطلاعية أو الصياغية *discovery, exploratory, formulative* لتسبى تهدف بالدرجة الأولى إلى الكشف عن المشكلات والظواهر العلمية ، وزيادة الاستبصار بها ، وإدراك أبعادها ، تمهيدا للتحديد الدقيق لها وصياغتها .

ولذلك لا تنالغ إذا قلنا أن الخطوات المنهجية للدراسات الاستكشافية أصبحت مطلب أساسيا لتوظيفها مع المناهج العلمية فى كل من الدراسات الوصفية والتجريبية ، لتستبق المشكلات العلمية واختيار الفروض العلمية الخاصة بها .

ذلك أن الباحث وهو يقوم بتحليل المشكلة العلمية ، فإنه يسترشد بالخطوات المنهجية للدراسات الاستكشافية ، وذلك فى تعرضه لكل المصادر والمراجع ذات العلاقة بموضوع الدراسة أو مشكلة البحث .

• يعتبر مسح التراث - وسؤال ذرى الخبرة ، والتعرض للحالات المشابهة أو المبهمة للاستبصار ، من عمليات أساسية فى الدراسة الاستكشافية أو الاستطلاعية أو الصياغية . وهى نرس الأنساب التى يلجأ إليها الباحث لزيادة الاقتراب من المشكلة العلمية فى مرحلة تحليل المشكلة ، من خلال التعرض للمصادر والمراجع التراثية والبشرية ذات العلاقة بالمسكلة ، والتسبى نغيد فى التعرف على صدق والعناصر وإدراك العلاقات بينها ووضع التفسيرات الميدانية الخاصة بها..

٢ - **الاتجاه الثاني :** وهو تقوم المشكلة لاتخاذ القرار الخاص بأهميتها وأهمية استمرار الدراسة فيها أم لا . وي طرح الباحث في هذه الحالة عددا من الأسئلة من تحدد محصلة إجابات هذا القرار .

* ماهي حدود موضوع الدراسة أو المشكلة ؟ ذلك أن المشكلة قد تكون محدودة جدا ، لا تشمل نتائجها قيمة علمية ، أو واسعة جدا لا يسمح جهد الباحث أو إمكانياته بتحقيقها في الوقت المناسب .

* ماهو مدى جذوة المشكلة العلمية في علاقتها بالتراث العلمي في مجال الدراسة ؟

٣ * ماهو مدى أهمية دراسة المشكلة العلمية بالنسبة للمجتمع ، والبيئة العلمية ؟

* ماهو مدى ما تضيفه دراسة المشكلة العلمية إلى المعرفة الإنسانية ؟

* ماهو مدى قابلية المشكلة العلمية للدراسة والتحقيق ؟ وهذا يعني البحث في إمكانية استخدام المنهج العلمي ، وأدوات البحث في تحقيقها .

* مدى وفرة البيانات والمعلومات التي تسهم في إدراك الحقائق الخاصة بالمسكلة ؟

٤ * مدى اتفاق موضوع الدراسة أو المشكلة مع اتجاهات الباحث وآرائه وأنكاره ومعتقداته . ذلك أن اتفاق موضوع الدراسة مع اتجاهات الباحث والآراء سيساعد الباحث على التكيف السريع مع البحث وإجراءاته والنتائج المستهدفة ، مع مراعاة ألا يؤثر هذا الاتفاق على التجرد والموضوعية التي يجب أن يراعيها الباحث في إجراءات البحث وصياغة النتائج .

* ماهي حدود المعارف والخبرات والمهارات العلمية للباحث في مجال البحث وموضوعه ؟

٥ * ماهي حدود الإمكانيات المتاحة لتنفيذ البحث ؟

* ماهي حدود الوقت المتاح لتنفيذ البحث ؟

بالإضافة إلى هذه الاسئلة التي يطرحها الباحث لتقويم أهمية المشكلة العلمية ، وإمكانية تنفيذها ، فإنه يضع في اعتباره أيضاً^(٩) قابلية نتائج البحث لتعميم generalized ، ومدى ما يمكن أن تستثيره في تنمية بحوث ودراسات أخرى . تهدف في النهاية إلى تطوير المعرفة العلمية في مجال الدراسة .

ومن خلال تحليل المشكلة ، وتقريبها يصل الباحث إلى التحديد الدقيق لحدود المشكلة التي سوف يقوم بدراستها ، بما يتفق مع حدود اجابة الاسئلة التي طرحها الباحث في عملية التقويم والاختيار .

وتجسد صياغة عنوان المشكلة هذا التحديد الدقيق للمشكلة العلمية محل الدراسة . ويسهم عنوان المشكلة في تحديد الآتي :

- عناصر المشكلة التي يقوم بدراستها أو المتغيرات الحاكمة فيها .
 - العلاقة بين هذه العناصر والمتغيرات ، التي يهدف الباحث إلى دراستها .
 - الاطار الزمني للبحث . خصوصاً في الدراسات التاريخية .
 - الاطار البشري للبحث والذي يوضح مجتمع البحث أو مفرداته البشرية .
 - الاطار الجغرافي للبحث والذي يوضح مكان التطبيق أو التجريب .
 - الاطار الوثائقي للبحث والذي يوضح مجتمع البحث أو مفرداته من الوثائق ، وفي بحوث الصحافة تمثل الصحف وصفحاتها . الاطار الوثائقي للبحث والدراسة .
- ويوضح العنوان التالي نموذجاً لهذه الصياغة في بعض من عناصره^(١٠) .



(٩) محمد عبدالمجيد : قراءة الصحف ودورها بين طلاب الجامعة ، دراسة تطبيقية من الاستخدام والانتفاع ، مجلة العلوم الاجتماعية ، الكويت : جامعة الكويت ، المجلد السابع عشر - العدد الثاني ، ص ١٩٨٩ من : ص ٢٢٥ - ٢٤٧ .

قراءة الصحف ودوافعها بين طلاب الجامعة

ويشير العنوان إلى أن عناصر المشكلة هي قراءة الصحف بما مثله من قراءة / أو عدم قراءة ، والاهتمام والتفضيل للصحف ومرداداتها ، ومستويات هذا الاهتمام ، من علاقته بمستوى دوافع الفرد للقراءة .

ويرضح العنوان في هذه الحالة الاطار البشرى وهم طلاب الجامعة الذين يمثلون مجتمع البحث .

ولا يعنى التأكيد على هذه العناصر في العنوان ، ضرورة وجودها ، ذلك أن وجود كل أو بعض هذه العناصر ، يرتبط أساسا بطبيعة البحث وأهدافه . ومع التأكيد على وجود كل أو بعض هذه العناصر ، فإن الباحث يجب أن يتجنب في صياغته للعنوان ، مظاهر القموض التي تنرب على استعمال الالفاظ والكلمات المهجورة أو التعقيدات اللفظية ، وتجنب أيضا العبارات الاتشائية التي تبعد بالصياغة عن موضوع البحث . ويتجنب كذلك الصياغة المسبقة للنتائج في العنوان .

وبصفة عامة فإن الباحث يجب أن يضع في اعتباره دائما أن عنوان مشكلة البحث أو موضوع الدراسة ، هو الذي يحدد التزام الباحث باطار العمل والنتائج .

ثانيا : صياغة الفروض :

أو طرح الفرضيات :

لاتتف عملية تحليل المشكلة بالباحث عند حدود التحديد الدقيق لها . بل انها تفيد الباحث أيضا بمريد من الاستنباط بحواتب المشكلة وأبعادها ، وتساعد في تصور العلاقة بين عناصرها والمتغيرات الحاکمة فيها . في إطار فروض علمية hypotheses يضمها الباحث ، قابلة للتحقيق والاختبار .

ويراعى أن الفرض العلمى ينبع أساساً من واقع التراث العلمى ، والملاحظة المنهجية لحركة العمليات الاتصالية واتجاهاتها ، وليس مجرد تصورات خيالية ، ولذلك تظهر أهمية التحليل الكافى للمشكلة والتعرض المستمر للتراث العلمى والخفائق المرتبطة به لتساعد الباحث فى صياغة الفرض العلمى .

ولا يتطلب الأمر تعددا كبيرا فى الفروض العلمية ، بل يجب أن تكون محدودة بحدود أسعارى ، لتخضع العلاقة بينها للدراسة . كما أن الفروض العلمية لا تنفع من طرح تساؤلات بجانبها فى المشكلة الواحدة ، لتنمية وتطوير التفسيرات الخاصة بالنتائج .

ويراعى الباحث منذ البداية أنه ليس من الضرورى أن تتحقق كافة الفروض التى يضعها الباحث ، ذلك أن الفرض العلمى مجرد تصور ذاتى ، أو تصميم مبدئى ، لم يتحول بعد إلى حقائق أو تصميم نهائى . وذلك لا يعنى ضرورة صحته ، ولكنه فى جميع الأحوال يكون قد ساهم بدوره فى تحقيق عدد من الوظائف المنهجية .

ثالثا : تحديد مجتمع البحث

ومفردات الدراسة (نظام العينات) (١١)

قدما فى تناول تحديد مشكلة البحث أو موضوع الدراسة ، أن البحث يحدد مقدما خلال مرحلة تحليل المشكلة مجموع المفردات التى سوف يقوم بدراسة خصائصها أو سماتها ، أو سلوكها ، والتى يحدد فى دراسة القراء ، أو غير القراء ، «الاطار البشرى»

(١١) للاستزادة فى موضوع العينات ، راجع :

- محمد عبد الحميد : دراسة الجمهور فى بحوث الاعلام - مرجع سابق . ص ١٣١ - ١٤ .
- محمد عبد الحميد : تحليل المحتوى فى بحوث الاعلام ، مجلة : دار الشروق ١٩٨٣ ، ص ٩٠ - ٩٧ .
- Sudman, Seymour., Aplied Sampling., New York : Academic press, Inc 1976

للدراصة ، أو هي دراسة محتوى الصحف « الاطراف الوثائق » وهذا المجموع الذي يسميه الباحث هو الذي يطلق عليه مجتمع البحث population . إلا أنه في بحوث الصحافة تصفة خاصة كثيراً ما يصعب على الباحث دراسة هذا المجتمع ككل ، أو مجموع الأفراد التي تشله ، نظراً لسهولة هذا المجتمع ومخاطمة عدده سواء كان مجسماً (صحف) أو غير مجسماً (حتى في حدود المدن والاقاليم الصغيرة) - أو مجموع الوثائق « الاعداد » من الصحف التي يقوم بدراستها خلال إطار زمني كبير أيضاً يصل في بعض الاحوال إلى عشر سنوات أو أكثر مع تعدد الأسماء من الصحف أو السلاسل

ولذلك فإنه يكون في حكم الضرورة أن نجأ الباحث إلى اختيار عدد أصغر من الأفراد ، يكون ممثلاً في خصائصه للمجموع إلى حد بعيد ، ونسمح في نفس الوقت بتحقيق أهداف الدراسة في حدود الوقت والامكانيات المتاحة .

وهذا للعدد الأصغر من الأفراد يسمى عينة sample وتكون هذه العينة من عدد من الوحدات أو الأفراد ، فقد تكون الوحدة أو المفردة هي الفرد من جمهور القراء ، أو الجماعات بأنواعها ، أو المجموعات التي تجميع لها صفات معينة مثل مجموعات قراء الصحف .

وقد تكون الوحدة أو المفردة أيضاً هي العدد الواحد من اسم الصحيفة ، أو الاسم من بين السلاسل أو الاصدارات الخاصة بالمؤسسات أو الهيئات .

ويختار الباحث وحدات أو مفردات العينة من مصادر متعددة ، يسمى أي منها إطار العينة sample frame ، مثل دليل التليفون ، أو دفاتر المشتركين في الصحف ، أو غيرها من القوائم أو الاحصائيات

ويشترط في هذا الإطار أن يكون كافياً بمعنى أن يضم جميع لغات ، التي يتم تصنيف العينة على أساسها ، مثل السن ، أو مستوى التعليم ، أو مستويات الدخل أو الإقامة . أو مستوى التوزيع للصحف ... إلى آخره . وأن يكون كاملاً غير منقوص ، نتيجة لتقادم بياناته على سبيل المثال

ويتوقف تحديد حجم العينة sample size على عدد من الاعتبارات التي تتر
في هذا القرار :

* قدر التجانس بين مفردات المجتمع ، مثل اختيار عينة من طلبة الجامعة على
أساس المستوى التعليمي ، أو اختيار عينة على أساس الأصول العرقية
بكلما زادت درجة التجانس بين مفردات المجتمع أمكن اختيار عدد أقل من المفردات
لبناء العينة .

* شتت المفردات وانتشارها ، أو التوزيع الجغرافي للمفردات ، ذلك أنه كلما
انتشار المفردات أو كانت موزعة على مناطق جغرافية جديدة ومتباعدة كلما تطلب
الأمر زيادة حجم العينة .

* كفاية المعلومات السابقة ، وهذا يرتبط بكفاية إطار العينة ، فكلما كان الإطار كافيًا
وكاملاً أمكن اختيار عينة أقل ، بينما يجب زيادة الحجم في حالة غياب بعض
المعلومات أو البيانات عن المفردات أو استخدام أطر منقوصة .

* نوع العينة المختارة ، وهذا يتطلب زيادة الحجم في حالة الاختيار العشوائي أو
العينات الاحتمالية ، بينما يقل الحجم في العينات الطبقية أو الحصصية ، التي
يتمتع أفرادها عدد من السمات المشتركة وتقبل إلى التجانس .

* عدد الفئات التي سوف يتم دراستها ، فزيادة عدد الفئات تتطلب زيادة
حجم العينة ، ذلك أن العينة المطلوبة لفئة واحدة مثل الشيوخ فقط من
متغير السن يمكن أن تكون أقل من العينة المطلوبة لدراسة فئات متعددة لهذا
المتغير ، ... وهكذا .

* اختيار أداة جمع البيانات أو القياس ، فالبعض منها لا يسمح بالعينات الكبيرة ،
مثل المقابلة أو الملاحظة المباشرة التي لا تسمح بدراسة أعداد كبيرة مثل الاستفتاء
البريدي .

* الوقت والامكانيات المتاحة ، التي تسمح توفرها باستخدام عينات أكبر والعكس

ولا يمكن الجزم بنسبة معينة لحجم العينة إلى المجتمع الأصلي ، يمكن عدم
مديقتها ، ولكن تحديد الحجم يتأثر بالاعتبارات السابقة ، ومستوى الثقة المطلوب ،
الخطأ المسموح به ، وكن الاستعانة أو الاسترشاد بالصيغ الاحصائية للعلاقة بين
المجتمع الأصلي ، ونسبة الخطأ المسموح به عند تحديد حجم العينة ، ومعامل التنسج
بين مفرداتها أو مفردات المجتمع .

تحديد نوع العينة وطريقة اختيارها

يتم تصنيف أنواع العينات إلى نوعين رئيسيين تبعاً لتدخل الباحث في اختيار
العينة ومفرداتها :

النوع الأول وهو العينات الاحتمالية probability أو العشوائية randomly
والتي يخضع اختيارها لقوانين الاحتمالات ، وتعطى فرصاً متساوية لجميع الأفراد
في الاختيار ، ويمكن قياس الخطأ الناتج عنها .

والثاني هو العينات غير الاحتمالية nonprobability أو العمدية purposive
وهو الذي يسمح بتدخل العامل الشخصي في الاختيار ، ويرتبط اختيار أي من
النوعين بهدف الدراسة ، وطبيعة المشكلة أو الظاهرة البحثية .

العينات الاحتمالية :

* العينة العشوائية البسيطة simple random sample ويتم اختيار الوحدات أو
المفردات عشوائياً من بين قوائم إطار العينة ، وبذلك تعطى فرصة متساوية لجميع
المفردات في الاختيار ، وتتيح للباحث تقدير الخطأ الناتج عن العشوائية خطأ
الصدقة باستخدام قوانين الاحتمالات .

ويراعى زيادة حجم العينة عند الاختيار العشوائي كلما استهدف الباحث تنوعاً
أكبر للمجتمع ، بجانب الحد من أخطاء العشوائية التي تتمثل في خطأ الصدقة .

* العينة العشوائية المنتظمة systematic random sample ومختلف عن العينة العشوائية في أن المفردة رقم ١ فقط هي التي تختار عشوائيا ، أما باقي المفردات فتختار بطريقة منتظمة ، بحيث يتساوى مجال الاختيار بين كل مفردة وأخرى ويصلح هذا النوع من الاختيار في حالة توافر أطر منتظمة للاختيار مثل لقوائم أو السجلات أو الكشوف التي تضم أسماء المجتمع الأصلي .

فإذا كان عدد المشتركين في الصحيفة مثلا ١٠,٠٠٠ مشترك وأراد الباحث اختيار عينة ٥٪ .

فإن حجم العينة $n = 500$

$$\text{وبالتالي فإن مجال العينة} = \frac{10,000}{200} = 50$$

وبذلك فإن المفردة رقم (١) تختار عشوائيا من بين الـ ٢٠٠ اسم الأولى ، وتختار باقي المفردات بعد ذلك بعد كل ٢٠٠ اسم .

فإذا كان رقم المفردة الأولى عشوائيا هو ٢٤ فإن المفردة الثانية ٢٢٤ والثالثة ٤٢٤ ... وهكذا .

وبالتسوية للصحف إذا أردنا اختيار عينة تمثل ١٠٪ من جريدة يومية خلال عشر سنوات ، فإن عدد مفردات المجتمع تكون حوالي ٣٦٥٠ عددا ، ويكون حجم

$$\text{العينة } ٣٦٥ \text{ عددا ويكون مجال الاختيار} = \frac{3650}{10} = 365$$

فإذا كان العدد الأول المختار عشوائيا هو رقم ٢١٩٤ ، فالعدد التالي يكون ٢٢٠٤ ، والذي يليه ٢٢١٤ .. وهكذا حتى يكتمل حجم العينة . وبما يؤخذ على هذه الطريقة ، صعوبة تجنب التحيز الناتج عن تكرار الاختيار مع وحدة المجال ، وبصفة خاصة إذا كان مرة كل أسبوع ، الذي قد يعثر تكرار سجلات معينة في مفردات العينة، نتيجة تكرار الاختيار ، مثل الأعداد الأسبوعية أو الخاصة من الصحف ، أو أعداد المناسبات أو الملاحق ، والذي يعنى تكرار رصد نفس السمات في كل عدد من أعداد العينة .

وللتغلب على هذا الخطأ منذ البداية يجب أن يحدد الباحث المدى أو امجا، ج كل مفردة والتي تلبيها بحيث يمكن معه تجنب تكرار هذه السمات . مع اعطاء البحث المرونة في تحريك الاختيار مرة واحدة في كل اختيار قيادة عن ماقبله .

فإذا كان اختيار المفردة الأولى يوم السبت من الأسبوع الأول ، فإن العدد الثاني يكون الأحد من الأسبوع التالي ، والذي يليه يكون الاثنين من الأسبوع الثالث وهكذا بالنسبة لاختيار الأسابيع خلال الشهور ، أو الشهور خلال السنوات . هذا الأسبوع يطلق عليه أسلوب الدورة rotation في اختيار العينة .

وأسلوب الدورة في دراسة الصحف - ويصفه خاصة في تحليل محتوى الصحف - يحقق العديد من المزايا ، منها :

- إعطاء فرصة متساوية لجميع أيام الصدور في تقييل العينة . وهذا بالتالي يمكن من تحقيق المقارنة المنهجية السليمة بين الفترات وبعضها .
- يمكن استخدام هذا الأسلوب بناء الفترات الصناعية المنتظمة (أسبوع / أسبوعين / شهر مغلا) مع ضمان نفس البعد الزمني بين كل الأيام وبعضها بدلا من اقتراب الأيام أو تباعدها في الاختيار العشوائي لباء هذه الفترات .
- اتباع هذا الأسلوب يقتضى بداية استبعاد الاعداد الاسبوعية أو الخاصة .

العينة الطبقية stratified sample

تعتبر من أكثر الطرق شيوعا في دراسة القراء . وذلك حتى يضمن الباحث تمثيل الفئات المختلفة في العينة بنسبة تقابلها في المجتمع الأصلي .

وعلى سبيل المثال إذا أراد الباحث الكشف عن مستويات اهتمام القراء بـصحف معينة . وكانت نظمة النساء إلى الرجال في المجتمع ٤٥ : ٥٥ ، فإنه في هذه الحالة سوف يختار عشوائيا من بين النساء ما يعادل ٤٥٪ من حجم العينة ، ومن بين الرجال عشوائيا ما يعادل ٥٥٪ من حجم العينة .

أو تقسيم الصحف إلى فئات تبعاً لتمام لتوزيع ، أو رأس المال المستثمر ، أو
التغطية الجغرافية ، أو جمهور قراء الصحف ، فيما يتعلق بعينات الصحف .

عينة التجمعات cluster sample

يتم بموجبها تقسيم المجتمع إلى وحدات أو قطاعات جغرافية ، أو مدن ، أو
مناطق أو أقاليم .. إلى آخره ، ولذلك تسمى أيضاً العينة المساحية area sample ،
ويشترط في هذه العينة أن يتم تقسيمها بدقة تمثيل هذه التجمعات أو المساحات في
المجتمع . وحتى يضمن الباحث دقة تمثيل التجمعات فإنه يختار العينة على مراحل ،
تبدأ مثلاً بتقسيم الإقليم إلى محافظات ، ثم تختار المحافظات عشوائياً ، ثم تقسم
المحافظات إلى مدن ، وتختار المدن عشوائياً ، ثم تقسم المدن إلى أحياء ، ويختار عدد
منها عشوائياً ، ويختار الأفراد عشوائياً من مجموعة الأفراد في هذه الأحياء . ويختلف
حجم العينة في كل مرحلة حسب أهداف البحث ومتطلبات الدراسة .

العينات لمجر الاحتمالية ،

وهي العينات التي تخضع التي تخضع للاختيار الشخصي ، دون وجود
نظريات أو علاقات رياضية تحكم هذا الاختيار ، وبالتالي فإن التحيز في اختيار
العينة يكون مطلوباً في إطار ارتباطه بأهداف الدراسة .

وهناك أنواع عديدة من هذه العينات ، منها :

• العينة العملية purposive sample وفيها تختار الوحدات أو الأفراد
بطريقة عديدة ، وذلك تبعاً لما يراه الباحث من سمات أو صفات أو خصائص تتوفر
لهذه الوحدات أو الأفراد وتخدم أهداف البحث . مثل دراسة آراء واتجاهات قادة
الرأي ، أعضاء المجالس الشعبية والتنفيذية في إقليم أو مدينة ... وغيرهم من
الأفراد الذين يتسمون بقوة العدد في المدينة أو القطاع أو الإقليم الواحد . أو دراسة
المجلات النسائية بالتحديد ، أو الصحف الخيرية دون دراسة باقي الصحف العامة ،
وهذا يرتبط بداية بأهداف البحث .

* **العينة المصصية quota sample** وفي هذه العينة يختار الباحث الأفراد أو الوحدات حسب أي من الفئات أو الطبقات ، مثل لنوع أو السن أو الدخل ، أو التغطية الجغرافية ، أو الاتجاهات السياسية التحريرية بالنسبة للصحف ، إلى آخره . بناء على تقديراته أو أحكامه الذاتية ، دون ارتباط بدرجة تمثيل هذه الفئات أو الطبقات في المجتمع .

فإذا كان حجم العينة على سبيل امثال ٦٠٠ فإنه يختار ٣٠٠ من الرجال ، ٣٠٠ من النساء أو ٢٠٠ من أصحاب الدخل المحدود ، ٢٠٠ من أصحاب الدخل المتوسط ، ٢٠٠ من أصحاب الدخل العالية ، أو ١٠٠ عدد من كل جريدة تصدر في كل محافظات الجمهورية . ولست هناك طريقة أو أمثلة سابقة لاختيار العينة المصصية وحجمها . ولكن عادة ما يكون الباحث حراً في تعديدها واختيارها بما يوثق له الوقت والمال والمجهود .

* **العينة العارضة أو العابرة chunk sample** واختيار هذه العينة لا يخضع لأي معيار في الاختيار ، سوى اختيار المكان ، أو التعرض العابر ، مثل اختيار العينة من أول الأفراد الذين يشترون جريدة معينة في موقع معين ، أو في ساحة معينة ، وأجراء المقابلة معهم . أو ملاحظة التعليقات السريعة على بعض الأحداث الجارية من المارين في منطقة معينة ، أو في وقت معين . ولا تمثل هذه العينة مجسوم الأفراد ، ولكنها تمثل فقط الأفراد العابرين في منطقة معينة أو شارع معين في وقت ما . مما لا يصلح أن يتخذ أساساً للمعميم .

العينة متعددة المراحل multistages sample

وعلى الرغم من تعدد العينات وما ترتبط به من خصائص أو سمات معينة تجعل الباحث يفضل أحدها على الآخر ، تبعاً لأهداف الدراسة والوقت والجهد والامكانيات المتوفرة ، ومستوى الثقة والصدق الذي يتوفر في كل منها ، وعلى الرغم من كل ذلك فإنه نادراً ما يختار الباحث نوعاً واحداً من العينات في بحوث القراء ، ولكنه يلجأ إلى

اختيار أكثر من هيئة حتى يصل إلى المفردات المستهدفة التي يعقد في صدق تمثيلها لمجتمع الدراسة .

وعلى سبيل المثال نجد الباحث يختار عينة من التجمعات ، لتمثيل كل الاقاليم أو المناطق ، ثم يختار عينة طبقية أو حصصية بنسبة تمثيل الفئات أو الطبقات في التجمعات أو بنسبة يحددها الباحث ، ثم يختار بعد ذلك الاسماء بطريقة عشوائية أو منتظمة . أو عشوائية منتظمة ، فيكون قد مر بعدة مراحل في اختيار عينة الاسماء التي سيجري عليها الاستقصاء أو المقابلة .

وفي اختيار العينة من الصحف في هذه الحالة لاغراض التحليل أو دراسة الشكل مثلا كالآتي :

- هيئة من المصدر أو الاسماء .
- عينة زمنية من فقرات الاسداد .
- عينة من وحدات المحتوى ، أو الصفحات لتحقيق أهداف الدراسة .

ويمكن اختيار عينة المصدر إما بالطريقة العشوائية أو العمدية تبعاً للهدف من الدراسة ، وتعدد المصادر ومستوى التجانس . وبالنسبة لاختيار الاعداد يعتبر أسلوب الدورة أفضلها متناسبا يحقق تمثيل كل الأقسام في الإطار الزمني للدراسة فيرتفع بمستوى تمثيل العينة للمجتمع .

وعند تحديد حجم العينة واختيار نوعها ، فإن الباحث يجب أن يقلل بقدر الإمكان من الأخطاء المرتبطة بنظام العينات ، وعلى لا يمكن تجنبها كاملاً إلا باستخدام الدراسة الشاملة لكل مفردات المجتمع ، وهو ما يصعب تحقيقه . ويمتيز خطأ الصدفة الناتج عن الاستخدام العشوائي ، والذي يعنى احتمالات حدوث التحيز إلى بعض البسات دون الأخرى ، ويمتيز خطأ الصدفة من الأخطاء التي يمكن التقليل منها بزيادة حجم العينة ، فكلما زاد حجم العينة كلما قل خطأ الصدفة إلى أن يصل إلى الصفر في الدراسة الشاملة .

وينتج خطأ التحيز نتيجة الاختيار غير العشوائي للعينات ، الذي يعد من امكانية التعميم ، نظرا لعدم ثقل العينة للمجتمع تشيلا صحيحا . أو ينتج من تأثير الوقت والامكانيات إلى الاختيار العمدى للمفردات ، كما ينتج أيضا بتأثير عدم كفاية إطار العينة والاعتماد على القوائم المنقوصة .

ويمكن للباحث تقدير خطأ الصدفة بالطرق الاحصائية ، كما يمكن التغلب من هذا الخطأ بزيادة حجم العينة ، أما خطأ التحيز فلا يمكن تجنبه دون تجنب أسباب حدوثه .

ولذلك يجب على الباحث أن يضع في اعتباره دائما تجنب هذه الأخطاء في نظام العينات حتى لا تؤثر في صدق نتائج البحث .

معايير وضع خطة البحث في مجال المناهج

المعايير المبدئية ، ومعايير التعديل :

عند القيام بشيئ ما — على سبيل المثال مهج ما — على نحو موضوعي ينبغي قياسه بعناصر مقبلة يعرف بالمعايير . والمعايير غطان : معايير مبدئية ومعايير تختص بالتعديل . تتناول المعايير المبدئية الفرص الأساسية من اجراء عملية القياس بوقائع التعليم وبالعوامل التي يسهل وساعدت على عملية التعليم .

والنقط الثاني للمدير يعرف بمعايير التعديل : وهي تتناول الجوانب العملية لاتخاذ قرار ما أو أحوال التعديل عليه . بحيث يتلاءم مع مقتضيات التكلفة كالوقت ، التدريب أو استنفيد ، وفي ضوء رغبات المستفيدين منه وعلى ذلك نجد أن معايير التعديل توائم القرار الذي اتخذ من قبل في ضوء المعايير المبدئية ، بحيث يسهل مقتضيات الواقع واحتياجاته ولترصد الى أي قرار في ضوء النقطين السابقين يتوقف على عدة عوامل منها :—

١ — عند تساوى سبلين طبقا للمعايير المبدئية في أهداف التعليم ونتائجه لمتوخاة ولم نجد أي فرق بينها طبقا لمعايير التعديل ، وقع الاختيار على أكثر البديلين فعالية .

٢ — عند تطبيق أحد المعايير المبدئية للمفاضلة بين بديلين وجاءت نتيجة التطبيق سلبية ، لجأنا الى تطبيق معايير التعديل لايجاد مبرر معقول يدعونا الى الأخذ بواحد منها ، بمعنى أنه اذا تساوى بديلان سواء في المنهج أو طريقة التدريس المتضمنة فيها من حيث المبدئية وكذلك في مدى ما يحققانه من نتائج تعليمية ، لجأنا للمفاضلة بينهما الى معايير التعديل في ضوء رغبات المدرسين أو عوامل تتعلق بالتكلفة أو التطبيق .

٣ — قد يؤدي استخدام معايير التعديل في المفاضلة بين بديلين الى وجود اختلافات احصائية بينها ليس لها دلالات تعليمية كبيرة .

٤ — اذا ما كشفت المعايير المبدئية عن اختلافات احصائية وتعليمية في وقت واحد لجأنا الى معايير التعديل للمفاضلة بين البديلين في ضوء اقتصاديات التعليم ، والتكلفة والوقت ومورد شح العملية والتطبيق والجهد المبذول في كل منهما ، ووزن كل هذه العوامل ومقارنتها مع ما يمكن أن يحققه من عائد تعليمي ، بل قد يذهب أبعد من ذلك فمدرس الصعاب والمحاضر التي تتضمنها تطبيق أحد البديلين واحتمالات نجاحه ، والمكاسب التي تجنى منه على المدى البعيد والقريب وهل تعطى هذه المكاسب

- المبرز الكافى لتحرير المدرسين إليه ، وهو يتخصص البديل تأثيرات حوسبة تتخصص
- مع أو تضرر بمجانب الموقف التعليمى الأخرى ، ومن أمثلة القرارات التى رفضها
- بعض الأنظمة التربوية قرار استخدام الحاسبات الالكترونية بهدف تيسير كتاب
- مهارات الحساب .

وأى بحث لا يد وأن يقوم على أساس عيسى بل ومطلقى ومبا يلى نجد نموذج استمارة
تقوم البحث ويلاحظ أن الجزء الايمن فى هذه الاستمارة يحتوى على العناصر المختلفة
التي على أساسها يمكننا أن نقوم هذا البحث ومعاييرها وفي الجهة اليسرى من يحدد وزن
عناصر التقوم والمعايير وهي تدرج فى كونها متنازة الى مفروضة تماماً .

مخطط خطة البحث : قائمة بالعناصر التي يمكن أن يتضمنها مشروع خطة البحث :
يبي الجدول التالى - شكل رقم (١ - ٥) - العناصر والنقاط التي قد تتضمنها رسالة
البحث أو تقرير عنها . فند لا يكون من الضروري تطبيق جميع النقاط التي نشتل عليها هذه
اللائحة ، فبعضها لا ينسب بعض الدراسات ، وقد يتطلب الأمر إعادة ترتيب العناصر من
الفصل التالية . وعلى أنه حال فان القائمة التي نقتترحها هنا لا ينبغي تطبيقها على
الدراسات بل هي قابلة للتعديل .

الشكل رقم (١ - ٥) استمارة تقوم البحث التربوي •

٥	٤	٣	٢	١	عناصر التقييم ومعاييرها
					١- ظهور عن المشكلة في صياغته واضحة
					٢- عرضت الفروض بوضوح
					٣- أبرزت أهمية المشكلة
					٤- وضعت المسلمات في شكل واضح
					٥- حددت مجال البحث
					٦- حددت المصطلحات الخاصة
					٧- وضعت العلاقات بين المشكلة والبحوث السابقة
					٨- وصفت خطة البحث على نحو دقيق
					٩- ملاءمة خطة البحث لحل المشكلة
					١٠- خطة البحث تغطي نقاط الضعف النوعية
					١١- وصف البيئة
					١٢- طريقة اختيار البيئة ملائمة
					١٣- وصف الطرق التي استخدمت في جمع البيانات
					والإجراءات التي استخدمت
					١٤- ملاءمة طرق جمع البيانات وإجراءاتها لحل المشكلة

٢-٢-٢

٥ متر	٤ حد	٣ توسط	٢ ضعيف	١ ممتاز	٦ تامة
					١٩- الاستخدام الصحيح لطرق جمع البيانات واجراءاتها . ٢٠- تحقيق صدق النتائج (وبنائها ٢١- اختيار الطرق المناسبة لتحليل البيانات ٢٢- التطبيق الصحيح لطرق تحليل البيانات ٢٣- العرض الواضح لنتائج التحليل . ٢٤- الإصغاء الواضحة للنتائج . ٢٥- ربط النتائج بالشواهد التي اثبتت منها ٢٦- تحديد التعليلات في اطار العينة ٢٧- كتابة التقرير بوضوح . ٢٨- تنظيم التقرير على نحو منطقي . ٢٩- عدم تغير التقرير وموضوعه في العملية .
					٣٠- يشترط صدق كل هذه المعايير .

أولاً : المشكلة

مقدمة

- خاتمة المشكلة (وتتضمن بعض الجوانب منها : الاتجاهات الحالية في التعليم وعلاقتها بالمسألة / المشاكل التي لم تجد حلاً بعد / اهتمامات المجتمع) .
- وصف لظروف المشكلة (الصعاب الأساسية / مجال الاهتمام / الحاجة التي دعت لدراستها) .
- الغرض من الدراسة (الهدف الرئيسي) التأكيد على النتائج المسمية
- القضايا التي يحاول البحث حلها أو الأهداف التي يدرسها .
- الافتراضات النظرية أو الجوهرية (المسلمات) .
- الإطار المنطقي أو النظري (حسب مقتضيات البحث) .
- تخطيط مشكلة البحث (توضيح العلاقات القائمة بين المتغيرات أو عرض المقارنات التي ستعرض لها الدراسة) .
- عرض الفروض (عرض نظري لهذه المروض يتبعه عرض للإجراءات في الفصل الأول أو في الفصل الذي ياليج طرق البحث) .
- أهمية الدراسة ... وقد تتدخل مع وصف ظروف المشكلة
- وضع وتحديد تعريفات المصطلحات التي يستخدمها البحث (وهي في أغلبها تتعلق بالمفاهيم ، أما المصطلحات الإجرائية فيسرد ذكرها عند دراسة طرق البحث) .
- مجال البحث وحدوده (تركيز بؤرة البحث) .
- ملخص للعناصر الأساسية التي تتضمنها خطة البحث .

ثانياً : عرض موجز لما كتب عن المشكلة :

- تنظيم الفصل الحالي .. عرض عام .
- خاتمة تاريخية للمشكلة (إذا اقتضى الأمر) .

• ما يستهدفه عرض البحوث السابقة :

- تعريف القارئ ما يوجد من بحوث تتعلق بالدراسة قيد البحث مع الإشارة إلى الباحث ، وتضمن البحث ومكان إجرائه وما يستخدم فيه من مناهج وأبحاث وطرق التحليل الرياضية ولاحصائية (قد يرى الباحث أنه من الأنسب معالجة عرض البحوث السابقة في فصل خاص بها) .

التأكد من أهمية البحث وإمكانية التوصل إلى نتائج لها معنى ودلالة معينة - نتيجة التي دعت إلى الدراسة .

التوصل إلى إطار عام نظري (لنموذج) من خلال استعراض سريع للمتعرف - المختلفة وإقامة افروض على أساس هذا الاطار ويوضح المنطق الذي قامت عليه (إذا دعت الضرورة إلى ذلك) .

ملحوظة :

في بعض الدراسات البصرية البحتة نجد أنه من الأفضل وضع الفصل المنعلق بعرض ما كتب من بحوث سابقة بحيث يسبق الفصل الثاني يساؤل المشكلة و بذلك يمكن توفير الاطار النظري لدى تشتت منه وتنشأ عنه مشكلة البحث وفروضها وفي هذه الحالة نجد أن من الضروري كتابة فقرة عامة في بداية الفصل المنعلق بعرض البحوث السابقة يوضح فيها (الفرقة) الهدف الأساسي لإجراء البحث .

مصادر ملخصات البحوث السابقة

توجد العديد من الدوريات التي تعرض على نحو عام ومتكامل المشكلات والبحوث التي أجريت فيها منها :

ملخص البحوث التربوية Review of Educational Research

دائرة معارف البحوث التربوية Encyclopedia of Educational Research

نشرة العلوم النفسية Psychological Bulletin

بعض الدوريات والمجلات التربوية في البلاد العربية

المراجع المتخصصة، البحوث العلمية المندوبة، الفشرات والدوريات العلمية

التقارير الدراسات العملية ، ويفضل الرجوع في معظم الاحوال إلى تلك البحوث

التي لم تمر عليها أكثر من عشر سنوات .

المادة العلمية التي لم تنشر بعد (المرسلة) العملية ، التقارير والبحوث التي قدمت في

المؤتمرات المتخصصة الأخيرة والتي لم تنشر بعد ولكن يمكن الحصول عليها عن طريق

أخذ مراكز مصادر المعلومات التربوية سواء في البلاد العربية المتقدمة الأخرى .

انتقاء المجلات العلمية وترتيبها وفقاً للقضايا المطروحة للبحث ، أو الفروض المقدمة ،

أو الأهداف أو الأقراض المصعدة في الفصل الخاص بالمشكلة .

ملخص مختصر لما عرض من بحوث .

ثالثا : مناهج أو إجراءات البحث :

- مقدمة عامة (اختيارية) .
- وصف منهج البحث أو أسلوبه (تجريبي / شبه تجريبي / اربابى / مدرن سبى / أو أسلوب محي) .
- خطة البحث (تحديد متغيرات الرئيسية والمتابعة ومتغيرات التصيف / أو أحيانا تكوين صياغة إجرائية لفروض البحث فى صورة صغرية بحيث تؤدي الى خطة بحث مناسبة تسمح بالاستدلالات الاحصائية) :
- الدراسات التمهيدية (Pilot) ومطابقتها لخطة البحث ، وأدوات جمع البيانات وخصائص العينة .
- انتقاء أفراد العينة (وعلاقة العينة بخصائص المجتمع ككل) .
- أدوات البحث (الاختبارات / وحدات القياس / المقاييس / والاستبيانات) .
- الإجراءات المستخدمة فى المجال الطبقى Fieda أو الصيغة IBM أو التجريبية (وقد تأخذ صورة تعليمات تعطى لأفراد العينة أو صورة مواد توزع عليهم) .
- جمع البيانات وتسجيلها .
- تنظيم البيانات وتحليلها (التحليل الرياضى) .
- مسلمات مناهج البحث .
- قيود البحث (نقاط الضعف) .
- إعادة صياغة الفروض النظرية التى تضمنها الفصل الخاص بالمشكلة صياغة إجرائية تناسب خطوات التجربة والأدوات المستخدمة فيها أو تناسب خطة البحث (ويمكن صياغة الفروض فى صورة إجرائية صغرية بحيث تؤدي الى مجموعة ثالثة اختيارية من الفروض تتلاءم مع انتقاعها للاختيار الاحصائى) وإعادة صياغة الفروض يمكن وضعها هنا اذا لم تود فى فصل آخر .
- ملخص (اختياري) .

رابعا : النتائج (تحليل / تقويم) :

- وضع النتائج فى جداول أو خرائط حسبما يتطلب الموقف .
- تكتب النتائج على تجريبية الصلة بكل سؤال أو فرض طرح فى وصف المشكلة .
- نوضح عناوين مناسبة لكل قضية أو فرض طرح للبحث .
- الفصل بين الوقائع (نتائج) وبين التفسيرات والاستدلالات والتقويم (وإذا

انقضى الأمر تخصيص قسم منفصل لكل من النتائج والتفسير).
ملحوظة : يضطر الباحث في الدراسات التاريخية أو الدراسات التطبيقية للحاجة حريصة
الأجل أو في الدراسات الانثروبولوجية التي ربطت الوقائع وتناجها بالتفسيرات بهدف
التوصل الى المستوى المطلوب من دلالة من البحث ، بشرط وفاء النص بتحديد ما هو
وقائع وما هو تفسيري .

أن الأقسام المنفصلة التي ترد تحت عنوان « مناقشة أو « تفسير » أو « تقرير » تقوم
كلها بربط النتائج مع الجانب النظري للبحث و بعرض البحوث السابقة ومبرراته
لمطابقة .

ملخص الفصل الرابع .

خامساً : الملخص ، النتائج النهائية ، التوصيات

ملخص مختصر لكل ما ورد في الفصول الثلاثة الأولى وما ورد في القسم الخاص
بالنتائج في الفصل الخامس .
النتائج النهائية (ونتم هنا بما تشير اليه النتائج الأولية من مغزى ودلالة ، وغالباً ما
نعيد صياغة الفروض في صورة استدلالية تمثل الى الجزء القاطع وتؤدي الى التوصل
الى التعميمات) .
التوصيات (تقديم الإمبريحات بشأن إمكانية الاستفادة من النتائج عملياً أو توصيات
بشأن القيام بأبحاث إضافية) .

معايير تكوين الصورة النهائية للبحث

أولاً : عنوان التقرير .

- ١ - يحدد العنوان ميدان المشكلة تحديداً دقيقاً ، وغالباً ما يتضمن المتغيرات الرئيسية
والثانوية مع الإشارة الى المجتمع الذي يبحث فيه .
- ٢ - صياغة العنوان في صورة تسمح بتعريف الدراسة في فئتها المناسبة .
- ٣ - ترتيب كلمات العنوان على نحو يعطي التأثير المطلوب .

ثانياً : المشكلة

أ - وصف المشكلة وصياغتها :

- ١ - الإشارة الى أهمية المشكلة وما لها وتحديد ونوعية البحث : أساسى تطبيقي .
- ٢ - تحليل دقيق للحقائق المعروفة السائدة وتفسيرها وعلاقتها بالمشكلة وكيفية تحديد

العوامل الفعلية التي أدت إلى الأحياس بها ، أو العلاقات القائمة بين هذه العوامل وصلتها بمجال المشكلة .

٣ - بناء للأساس المنطقي السليم لانتقاء المتغيرات والعوامل التي ستتناولها الدراسة وتوضيح علاقتها بمجال المشكلة .

٤ - توضيح منظم منطقي للعلاقات القائمة بين الحقائق والمفاهيم التي ستقوم عليها المشكلة .

٥ - تحديد واضح للمشكلة في صورة عنوان مناسب أو في صورة عنوان جانبي (وينطبق) هذا أيضا على تقسيمات البحث الأساسية .

٦ - صياغة مشكلة البحث على نحو موجز وواضح لا غشوض فيه (وتتضمن الصياغة المتغيرات الأساسية والتابعة والتصنيفية للقضايا الرئيسية قيد البحث أو لأهداف البحث) .

٧ - التمييز بين المشكلات والقضايا الخاصة بالنتج وهل نبحث بفرض الكشف عن حقيقتها أو لتأكيد على قيمتها .

٨ - في حالة الأبحاث النظرية أو الأساسية منها يجب التمييز بين الفرض (الذي قد يكون محدة لمفاهيم ذاته أو قد يكون وسيلة للوصول إلى أهداف برهانية . وبين مشكلة البحث التي تهدف إلى اكتشاف علاقات معينة أو إقامة مقارنات أو ملاحظة تنبؤات) (علاقات سببية) (تتعلق بفروض البحث الإجرائية في ميدان المناهج .

ب - تحديد مجال البحث تحديدا كافيا :

١ - وذلك بتطبيق مجال البحث مع تجنب السطحية .

ج : عرض الكتابات والبحوث السابقة المتصلة بمجال المشكلة وتوقعها :

١ - كفاية صلة البحوث والدراسات السابقة بالنسبة للبحث الحالي ، وإجراءاته وتحليل بياناته .

٢ - بناء الاطار المنطقي أو النظري على أساس البحوث المذكورة وأقامة صلة بينها وبين الدراسة قيد البحث .

د : صياغة واضحة محددة لمفاهيم البحث الحالي ومسلماته

هـ : صياغة دقيقة (١) للفروض أو (٢) نتائج النظريات أو (٣) أهداف دراسة ما

(ويلاحظ أن الأهداف في مجال النتائج هي العنصر الشائع في الأبحاث المسحية والوصفية) .

- ١ - تتضمن الفروض العلاقات والمقارنات .
- ٢ - استخلاص يحرص النتائج أو التنبؤ بها (أن وجدت) ولترتبطه بالفروض ارب .
- منطوقها (وتضمن بذلك النتيجة مرتبة بمساواتها كأن يقول مثلا اذا كانت موجودة ، فان « ب » تنبئها بالضرورة) .

٣ - تحديد المصطلحات

- ١ - تحديد المصطلحات الأساسية والمتغيرات للمناهج تحديدا واضحا وعلى لاصح المصطلحات التي تعالج لتراكيب البناء .
- ٢ - استخدام التعريفات الاجرائية كلما أمكن ذلك .

ثالثا : تخطيط البحث وأماليه (الأجراءات) .

أ - الأساس المنطقي للبحث ، وبأوه واستراتيجيته :

- ١ - تحديد ما اذا كان البحث يتضمن تغييرات في المناهج قابلة لتحكم الباحث (وهذا النمط خاصة ما يوجد في البحوث التجريبية) أو يتضمن ظروف ذات أثر رجعي على بيانات متابقة كما هو الحال في معظم الدراسات الكيدائية وبحوث العلاات

٢ - الارتباطية :

- ٢ - الاستخدام الصحيح للمناقج ، ونمط التدفق أو النماذج التخطيطية .
- ٣ - تحديد القيود المفروضة على صديق خطة البحث الداخلي والخارجي .

ب - وصف وأهم : لعينة البحث :

- ١ - طريقة انتقاء العينة (انتقاء عشوائي / انتقاء مزاجية / المشاركة الاختيارية أو انتقاء يختص لا هو متوافر) .

- ٢ - البيانات التي تثبت مدى تمثيل العينة للمجتمع التي نتمنى اليه .

- ٣ - المعلومات الخاصة بعملية ابعاد هيئة وابعاء عينة أخرى .

- ج : احطاء معلومات كافية عن مستوى ثبات وصدق أدوات القياس وتبين غرضها الخواص السيكومترية للمقاييس والاختبارات المستخدمة .

- د : وصف دقيق للاجراءات التنفيذية أو الميدانية لجميع البيانات المشتل على تحديد

- مكان وزمان الحصول على البيانات .

- هـ : التنسيق بين تحديد علاقة الفروض الصفرية (الاحصائية) وفروض البحث (المشكلة) .

- و : تطابق المعالجة لاحصائية واجراءات تنظيم البيانات .

- ز : اقامة الشواهد على القيام بدارسة تمهيدية .

- ح : وصف الاجراءات بوصف ممكن : - تمكن الباحثين الآخرين من القيام باعادة البحث مستقبلا في ظروف مقابلة .
- ط : وصف لمسلمات مناهج البحث وطرقه (الاشارة الى كفاية نسبة الثبات أو صدق المقاييس وكذلك قدرة العينة على تمثيل المجتمع / الوفاء بطلبات الاختبارات الاحصائية .

رابعا : عرض البيانات وتحليلها :

— العرض المنسق المنطقي للبيانات في اطار الفروض والاستنتاجات والأهداف أو الأسئلة المطروحة في صياغة المشكلة .

- ١ — الاعتماد على البيانات الموضوعية ونبذ البيانات القائمة على التأمل أو الذاتية .
- ٢ — تطابق التحليل مع الحقائق المنحصلة .
- ٣ — عدم الاعتماد على أو تجنب التعميمات المبالة فيها بحيث تمتد البيانات المطروحة .
- ٤ — اظهار العلاقة بين نتائج البحث ونتائج البحوث السابقة المذكورة على نحو صريح واضح .
- ٥ — عرض النتائج السلبية والنتائج الإيجابية المتعلقة بالفروض دون تشويه أو تحيز .
- ٦ — الاشارة على العوامل التي لم يمكن ضبطها والمؤثرة في نتائج البيانات ومناقشتها .
- ٧ — مناقشة جوانب الضعف في جمع البيانات مناقشة أمنية مع اعطائها حقا في الأكيدة .
- ٨ — عدم الخلط بين الحقائق والاستدلالات ... والفصل بين تحليل النتائج وبين تفسير هذه النتائج ومناقشتها .
- ٩ — حل المشاكل الناتجة عن العناصر المتناقضة أو المتضادة .

خامسا : الملخص والنتائج النهائية

- أ — ملخص مختصر دقيق لكل من (١) المشكلة و (٢) مناهج البحث وأساليبه (٣) النتائج دون اضافة أية مطومات جديدة لا تتصل بالمسكلة .
- ب — صياغة النتائج النهائية بحيث يسهل مع مجال ومستوى التعميم وربطها بالبيانات .
- ج — اظهار الحرص الدقيق في صياغة النتائج النهائية .
- د — توضع لنتائج النهائية في صورة تساعد الباحثين على فهمها وتحقيتها .
- هـ — تنسيق النتائج النهائية مع احتمال تقبل أو رفض فروض البحث أو مع أهدافه والقضايا التي تمثارها .

- و- اشارة قضايا جديدة يمكن دراستها . . أو طرح مقترحات بالقيام بأبحاث اضافية في مجال المشكلة ذاتها .
- ز- تقديم التوصيات الخاصة باستغلال نتائج البحث اذا تناسبت مع الأهداف التي حددتها البحث (وغالبا ما نجد هذه التوصيات في البحوث المسحية والعملية) .

المناهج وتخطيط البحوث لها ودراساتها النوعية .

تقبل البحوث ودراسات لتقوم أو ترفض في المناهج على أساس مدى عكسها لمعيار العملية . فالنتائج التي يتوصل اليها البحث وما يرتب على هذه النتائج من تفسير قد تتأثر تحت ضغط نقاط الضعف وعناصر التشويه الأخرى التي تشكل في صدق هذه النتائج .

والضمان الوحيد الفعال لتجنب الوقوع في هذه الأخطاء هو التخطيط السليم التام الذي يتنبأ بالمشاكل والصعاب ويعطي التبرير الكافي لتلك التي لم يمكن تجنبها . وغالبا ما تتولد فكرة طيبة لدى قائد البحث حين يجد أن الدراسة المقدمة قد تنبأت بإمكاناتها وقيودها وبقوتها على انتقاء أكثر الحلول ملائمة لمشكلة ما .

وسنمعرض الآن مجموعات من الارشادات التي تساعد في التخطيط الجيد للبحث في مجال المناهج ، وسنؤكد على بعضها بالتفصيل ، ونبرز علاقة البعض الآخر بأبحاث مبحث .

١- صياغة مشكلة البحث : « أن السؤال الذي يصاغ صياغة جيدة لا يحتاج إلا لنصف الجهد للتوصل الى حله .

بعض الأخطاء الشائعة في صياغة المشكلة :

- ١- قد يقع الباحث في خطأ جمع البيانات دون أن يكون لديه هدف أو خطة واضحة المعالم ، مما في التوصل الى معناها فيما بعد .
- ٢- قد يعتمد الباحث على مجموعة من البيانات المتزاورة ويحاول أن يوافيها مع مشكلات بحثه واضفاء معنى عليها .
- ٣- قد يصوغ الباحث أهداف بحثه في عبارات عامة أو غامضة مما يجعل التفسير والنتائج النهائية مفروضة فرضا ، وبما ينقص من صدقها .
- ٤- قد يقوم الدارس بمشروع بحث دون الرجوع الى الكتابات السابقة في الموضوع .
- ٥- قد يجد الباحث نفسه أمام موضوع ضيق يتناول جانباً محدداً لا يسمح بالتوصل الى تحليلات تتحدى حدود الموضوع ذاته وبذلك لا يسهم في اضافة جديدة من بحوث التربية .

- ٦ - أن إغفاق الدارس في التوصل إلى الفروض (مسلمات) واضحة تتعلق بموضوع بحثه قد تؤدي إلى تقوية على هذا الأساس .
- ٧ - قد يخفق الدارس في التعرف على حدود البحث وقيود المبحر المستخدم فيه مسبقاً كانت أم صريحة ، ويؤدي هذا به إلى إغفال حدود نتائج التي يتوصل إليها وقد اضطلعها مع مواقف أخرى .
- ٨ - أن إغفاق الدارس في بناء بحثه على أساس واطار نظري سليم لا يتيح له القيام بربط البحوث المتنوعة للمناهج في نسق منتظم بحيث توفر للنظريات الترتيبية التفصيلية الراجعة والتتبع المستمر .
- ٩ - قد يخفق الدارس في تصور فروضاً بديلة تتحدى الفروض الأساسية وبذلك لا يتوصل إلى نتائج تتحدى ما توصل إليه فعلاً .

خطوات إعداد البحث :

أ - إجراءات (الخطوات) الإجرائية في تحليل المشكلة :

- ١ - انتق مشكلة مثيرة لاهتمامك وتتطلب حلاً .
- ٢ - اجع البيانات والمفاتيح المتعلقة بالمسألة .
- ٣ - تبين من طريق الملاحظة مدى علاقة المفاتيح بالمسألة وصلتها بها .
- ٤ - تتبع العلاقات التي تربط هذه المفاتيح على نحو يؤدي إلى أساس المشكلة .
- ٥ - ضع عدة تفسيرات (فروض) لسبب المشكلة .
- ٦ - تحقق من طريق الملاحظة والتفصيل من صلة الفروض بالمسألة .
- ٧ - تتبع مسار العلاقات القائمة بين التفسيرات التي توصلت إليها بحيث تعطيك استبعاداً لحل المشكلة .
- ٨ - تتبع العلاقة بين المفاتيح والتفسيرات .
- ٩ - اجث المسلمات التي يقوم عليها تحليل المشكلة .

ب - تقوم المشكلة : الاعتبار الشخصية :

- ١ - هل تمشي المشكلة مع توقعات الباحث وكذلك مع توقعات الآخرين ؟
- ٢ - هل تعتبر المشكلة اهتماماً لدى الباحث دون أن تعرضه لآراء متحيزة .
- ٣ - هل ينبغي للباحث المهتمات الضرورية وكذلك القدرات والمعرفة التي تمكنه من بحث ودراسة المشكلة ، وإذا لم تتوفر فيه ، هل بإمكانه اكتسابها ؟

- ٤ - هل يمكنه الحصول على الأدوات والاجهزة والمختبرات وأفراد العينة التي يحتاجها البحث ؟
- ٥ - هل يتوفر لدى الباحث الوقت والدل لا سلام البحث ؟
- ٦ - هل يستطيع الباحث الحصول على بيانات كافية ؟
- ٧ - هل تتفق المشكلة مع اهداف واحتياجات المعهد أو المجلة العلمية (الدوريات) التي سيتم لها البحث ؟
- ٨ - هل يمكن للباحث الحصول على تأييد الإدارات المعنية وتوجيهاتها للقيام بالبحث ؟

تقوم المشكلة : اعتبارات اجتماعية :

- ١ - هل يمكن التوصل الى حل المشكلة في ميدان الماهج ، ويؤدي الى زيادة الرصيد المرمي لهذا الميدان ؟
- ٢ - هل يكون للنتائج قيمة عملية للمربين ، ولأولياء الأمور ، والمرشدين .. الخ ؟
- ٣ - هل يمكن ان يسهل تطبيق النتائج من حيث عدد الأفراد المستفيدين منها وسهولة التطبيق المتوقعة ، وبما لا يستفاد الممكنة ؟
- ٤ - هل يعتبر البحث نسخة من بحوث أخرى اجريت أو تجرى على نحو كفافه .
- ٥ - إذا تم تغطية هذا البحث ، هل يفتح المجال لبحوث أخرى متوسعة ؟
- ٦ - هل يمكن تحديد موضوع البحث تحديدا كافيا بحيث يمكن تناوله على نحو كامل وفي نفس الوقت له ما يبرر القيام به ؟
- ٧ - هل من المتوقع أن يشك في قيمة النتائج لعدم سلامة أدوات البحث وأساليبه بحيث لا يمكن الوثوق بها ؟
- ٨ - هل من المتوقع أن يؤدي البحث الى تطوير بحوث أخرى ؟

عشر خطوات تؤدي الى التخطيط جيد للبحث :

- ١ - الاحساس بالمشكلة : ما الذي دعاك الى الاهتمام بالمشكلة ؟
- ٢ - الاطار النظري للمشكلة : هل في الامكان وضع المشكلة في اطار نظري يوفر لها البناء السليم ؟ ويتم تعريف آخر ، هل يمكنك البدء من نقطة منطقية تتمتع بمفاهيم سائفة في المناهج ؟ هل يمكن للباحث بناء نظري يضم افكاره ومحدداتها ويوجهها الانتماء السليم ؟
- ٣ - تحديد هدف البحث :

- ما الذى تنوى دراسته ؟
- ما هى أهداف البحث المربضة ؟
- حدد المشكلة .
- ٤ - ما هى الأسئلة التى تطرحها :
عد الانتهاء من البحث ، ما هى الأسئلة التى تتوقع لها اجابات مقنعة مقبولة ؟
- ٥ - صياغة الفروض أو الاهداف :
- وضع فروض البحث التى تنوى اختبارها ومحصها ، أو وضع أهداف البحث خاصة .
- راع الوضوح وتأكد من أنك تصوغ الاهداف أو الفروض على نحو ملوكى يمكن ملاحظته بالتدريج الذى يؤدى الى تقديم موضوعى للتتبع .
- ٦ - وضع خطوات البحث :
- حدد افراد العينة .
- حدد طريقة انتقاء العينة .
- حدد الظروف التى أحاطت بجميع البيانات .
- حدد العوامل والمتغيرات التى سيتناولها البحث .
- حدد أدوات القياس وأسلوب جمع البيانات المستخدمة .
- حدد طريقة تحليل هذه البيانات وكذلك أسلوب تفسيرها .
- ٧ - المسلمات :
ما هى المسلمات التى طرحت عن كل مما يلى :-
- صيغة السلوك الذى تتناوله الدراسة .
- الظروف التى تحيط بهذا السلوك .
- أدوات البحث وأساليبه .
- العلاقة بين الدراسة الحالية وبين الأشخاص الآخرين والمواقف الأخرى .
- ٨ - حدود البحث :
- ما هى حدود البحث وما هى حدود النتائج المتولدة عنه ؟
- ما هى حدود وإمكانات أسلوب البحث ومناهجه ؟

(خصائص العينة / المتغيرات التي لا يمكن التحكم بها / نسبة الخطأ من أدوات القياس / والوثائق الأخرى في الصديق الخارجي للناسخ)

٩- المحددات :-

- كيف حددت مجال الدراسة ؟
- ٩٤ هل ركزت الاهتمام على بعض الجوانب مختارة للمشكلة .. أم على الجوانب الهامة ؟ أم على جوانب محدودة للعينة ؟ أو على مستوى معين حدد درجة تعقيد لمشكلة ؟
- ١٠ - تعريف المصطلحات :
- وضع قائمة بالمصطلحات الأساسية المستخدمة وتبسيطها ، وخاصة تلك التي ترمز معنى مختلفة .
- التأكيد على لصياغة السلوكية الإجرائية لهذه التعاريف .

١١- القيام بدراسة تمهيدية :

- ١- من مزايا الدراسة التمهيدية أنها توفر الفرصة لاختيار مبدئي للفروض ، يؤدي بدوره إلى اختيار فروض وضعت على نحو محدد في الدراسة الرئيسية ، وقد يرى الباحث في ضوء هذه الخطوة تعديل بعض الفروض ، وإبعاد بعضها وتلخيص وضع فروض جديدة .
- ٢- تهدف الدراسات التمهيدية الباحث بالافكار والاساليب أو العلاقات التي لا يمكن التوصل إليها من قبل ، مما يساعد الباحث على التوجه إلى نتائج واضحة محددة من خلال الدراسة الرئيسية .
- ٣- تتيح للباحث فرصة مراجعة الإجراءات الاحصائية والتحليلية التي يزعم استخدامها ، مما يؤدي إلى تقويم كفاءتها في تناول البيانات ، أو إلى إدخال التعديلات عليها حتى تحقق مستوى عالياً من الكفاءة .
- ٤- أن الدراسة التمهيدية تقلل من أخطاء المعالجة ، بمعنى أن ما تكشف عنه من مشاكل يمكن التغلب عليها وتفاذياً في إعادة تصميم البحث .
- ٥- قد تؤدي إلى توفير مال والوقت إذ كان من الممكن أن يبذل في بحث لا ط .
- ولسوء الحظ ، أن معظم الأبحاث أو الأفكار التي أدت إليها غير مشفرة عند تبسيطها في الميدان أو في المختبر . وبذلك توفر الدراسة التمهيدية للبحث المعلومات التي تؤدي إلى اتخاذ قرار بشأن الاستمرار فيه أو العكس عنه .
- ٦- وفي الدراسة التمهيدية ، قد يستخدم الباحث عدداً من بدائل القياس . لا يشاء أن يفضي إليها وأكثرها فعالية .. وكلما كانت تجربة الباحث قليلة كلما كانت فائده أعظم .

من اجراء البحوث التمهيدية حتى لفا قامت على عشر حالات .

الاحطاء الشائعة التي يقع فيها الباحثون المبتدئون :

أ - أخطاء شائعة عند صياغة البحث :

- ١ - ارجاء اختيار المشكلة الى حين الانتهاء من جميع أو معظم المقررات .
- ٢ - تقبل أول فكرة للبحث نظراً على ذهن الباحث أو يقترحها البعض وذلك دون تمحيص أو فحص دقيق لها .
- ٣ - اختيار مشكلة واسعة أو غامضة لا يمكن بحثها على نحو مفيد .
- ٤ - اعداد الفروض على نحو غير واضح وبدون اختيارها .
- ٥ - الانخفاق في مراعاة طرق كسحت أو اجراءات التحليل عند وضع خطة البحث الميدانية .

ب - أخطاء شائعة في عرض الكتابات السابقة في موضوع البحث :

- ١ - يقوم الباحث بعرض سريع غير دقيق للكتابات السابقة و يجعل باليد في مشروع البحث مما يؤدي الى تجاهل الدارسات السابقة وما تحتويه من أفكار قد تفيد البحث الذي يقوم به .
- ٢ - يعتمد الباحث اعتماداً كبيراً على المصادر الثانوية .
- ٣ - يركز الباحث على نتائج البحوث السابقة وبذلك يغفل عما يمكن أن تقدمه هذه البحوث من معلومات مفيدة عن طريق البحث وأدوات القياس المستخدمة ... الخ .
- ٤ - يفضل مصادر المعرفة الأخرى (باستثناء مجلات ودوريات التريبة) مثل الصحف والمجلات المشهورة والتي قد تحتوي على مقالات في موضوعات تربوية .
- ٥ - يفتقر في تحديد حدود الموضوعات التي يتناولها في عرضه للبحوث السابقة ، وحدوده تخطيطية متساحة عريضة قد تسيطر عليه أو توقعه في أخطاء عديدة وعلى النقيض ، محاولته تقييد مجال العرض للبحوث السابقة تؤدي به الى إغفال مقالات وعديد عديدة متعلقة بموضوع بحثه على نحو ما يبيده في تخطيط العمل لبحثه .
- ٦ - ينقل عن السيلولوغيا بيانات بطريقة خاطئة لا تساعد في تحديد مصدرها بما بعد .
- ٧ - يملأ البطاقات بكمية كبيرة جداً من البيانات مما يكشف عن عدم فهم الدارس لموضوع بحثه ، فيتمثل المعلومات المتعلقة بالموضوع .

ج - أخطاء شائعة عند جمع البيانات :

- ١ — لا يتم الباحث إقامة علاقات طيبة مع أفراد العينة مما يؤدي عدم تعاونهم معه ، أو إلى اتخاذهم موقفا سلبيا ينقص من صدق الاختبارات والمقاييس الأخرى .
- ٢ — قد يضيف الدارس من خطوة بحث إذا حاول ادخال تعديلات ليحوز رضا إدارة المدرسة التي اختار عينة البحث منها .
- ٣ — انخفاق الباحث في شرح أهداف المقاييس المستخدمة للمعلمين أو لادواة المدرسة مما يدفعهم إلى عدم الاختناع بجدواها ، وهذا بدوره ينتقل إلى التلاميذ ويكون من نتيجة تعاون ضئيل بين الباحث وإدارة المدرسة .
- ٤ — انخفاق الباحث في تقييم المقاييس المتوفرة لديه تقيما دقيقا قبل انتقاء ما يصح منها لبحثه ، ويؤدي هذا الانخفاق إلى استخدام مقاييس غير صادقة أو غير مناسبة .
- ٥ — يحصى الب بحث حين يستخدم مقاييس ذات ثبات منخفض مما يؤدي إلى خفاء المتغيرات الحقيقية والاختلافات ذات الدلالة .
- ٦ — قد يستخدم الباحث أنماطا من المقاييس ليس لديه الكفاءة المطلوبة لتطبيقها .

الخطأ الشائعة عند استخدام أدوات القياس المقتنة :

- ١ — يفتق الباحث في مراجعة صدق المحتوى لمقاييس التحصيل بالنسبة لمجال بحثه
- ٢ — يفتق الباحث في تقنين أو ضبط ذور المعلم في مرحلة جمع البيانات ، مما يؤدي إلى تميز نتائج عن :
 - أ — إعطاء تعليمات غير موحدة ،
 - ب — تدريب بعض تلاميذ العينة مع أهمال الآخرين .
 - ج — اختلاف درجة المساعدة التي يلقاها التلاميذ أثناء الاختبار .
- ٣ — قد ينتج الباحث في مراجعة صدق المقاييس وثباتها النهائي ولكنه يفتق في حساب وتقدير صدق وثبات درجات الاختبارات الثانوية بالرغم من تأثيرها في التحليل النهائي للبحث .
- ٤ — يستخدم الباحث للاستبيانات الشخصية (أو أساليب وصف الذات الأخرى) في مواقف تشجع المنحوصين على عدم إعطاء صورة حقيقية عن شخصياتهم وإعطاء انطباع حسن لدى الباحث .
- ٥ — يعترض الباحث أن الاختبارات المقتنة تقيس الجوانب التي يرغب قياسها ، ويسلم بذلك دون تقييم لصدق البيانات المتوفرة .
- ٦ — يحاول الباحث استخدام أنماط من المقاييس لم يتلق التدريب الكافي لتطبيقها .

وتحليل أو تفسير نتائجها .

٧ — يفتق في الاستعانة من الوقت المتاح له لإجراء الاختبارات على نحو أمثل ، فيستخدم اختبارات طويلة بينما كان في مقدوره استخدام اختبارات قصيرة تفي باحتياجات مشروع بحثه .

٨ — لا يقوم الباحث بإجراء تجارب تمهيدية على أدوات القياس ، مما يؤدي إلى ارتباك الإجراءات الإدارية أثناء جمع البيانات الأولى ، ويؤدي هذا الارتباك بدوره إلى التحيز ضد البحث .

هـ - أخطاء شائعة عند استخدام أدوات الإحصاء :

- ١ — استخدام أدوات إحصائية غير مناسبة أو خاطئة في التحليل .
- ٢ — البدء بجمع بيانات البحث ثم محاولة انتقاء وسيلة إحصائية يمكن استخدامها في التحليل .
- ٣ — الاعتماد على خطوة إحصائية واحدة بينما يمكن تطبيق عدة خطوات في تنظيم البيانات وتحليلها ، ويؤدي هذا إلى إغفال نتائج هامة لها دلالتها في البحث .
- ٤ — تطبيق أدوات إحصائية واستخدامها عند تحليل البيانات لا تتفق مع خصائص هذه الأدوات ، ويؤدي هذا إلى نتائج غير دقيقة تتجانب الحقيقة .
- ٥ — المبالغة في التأكيد على الفروق الصغيرة ذات الدلالات الإحصائية .
- ٦ — يتجنب الباحث التحليل المزدى إلى إيجاد معاملات الارتباط . في حالة استحالة تطبيق .
- ٧ — استخدام أسلوب خاطئ في حساب معامل الارتباط ، كأن يستخدم للباحث الارتباط الشنائي بينما كان من الأجدى استخدام الارتباط الشنائي بحساب المتوسطات .
- ٨ — استخدام معادلات التصحيح في ظروف غير مواتية بهدف إخفاء دلالة ومعنى على النتائج .

و - أخطاء شائعة عند وضع خطة البحث وتحديد أساليبه :

- ١ — إغفال المدارس في تحديد وتعريف هيئة البحث .
- ٢ — انتقاء المدارس لعينة صغيرة لا تسمح بإجراء تحليل لأدوات المجموعات المشتقة منها .
- ٣ — محاولة القيام ببحث مستخدماً أفراداً متطوعين .
- ٤ — إضغاف خطة البحث وذلك بإدخال التعديلات عليها لئلا يجمع البيانات لظروف المدارس .

٥ - يشرح مدارس عينات بحثه بالكثير من المطالبات محدودة لجمع بيانات وعبرة ، وذلك يرفض التعاون معاً .

٦ - محاولة لمدارس صنف فترة البحث واحتسبها الى فصل دراسي واحد رسم من انه محتج الى مدة تتراوح من سنتين الى ثلاث سنوات .

٧ - اخفاق المدارس في وضع خطة جمع البيانات بقدر من التفصيل يتيح تجنب خطأ معالجة هذه البيانات .

٨ - السبب في جمع بيانات بحث دون القيام بدسة تمهيدية أو اختيار أدوات قياس وحطرت تنفيذها .

ز - أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج التاريخي في البحث :

١ - اختيار مجال للبحث لا يتوفر فيه معلومات كافية للقيام بدراسة مفصلة أو لاختبار الفروض بقدر كاف .

٢ - الاعتماد على مصادر ثانوية للمعلومات وخاصة في الدراسات المتعلقة بفترات زمنية قديمة .

٣ - محاولة دراسة مشكلات عريضة غير محددة .

٤ - اخفاق المدارس في تهيم البيانات والمعلومات التاريخية على نحو دقيق .

٥ - يسمح المدارس لعوامل التحيز الشخصي أن تؤثر في خطوات البحث واجراءاته .

٦ - عند كتابة تقرير البحث يسرد الباحث الحقائق دون الربط بينها للوصول الى تعميمات لها دلالة .

ح - أخطاء شائعة عند تطبيق المنهج الوصفي في البحث :

١ - اخفاق المدارس في صياغة أهداف البحث على نحو واضح محدد .

٢ - يربط اجراءات جمع البيانات بأهداف البحث على نحو عام مما لا يساعد على التوصل الى بيانات كمية لشكلة البحث .

٣ - يقوم المدارس بانتقاء عينة البحث بما يتلاءم مع ما يتوقعه من نتائج بدلاً من اختيار عينة عشوائية .

٤ - لا يسمح المدارس بتخطيط لاسلوب التحليل الذي يستخدمه ، ويرجى ذلك الى ما بعد جمع البيانات .

٥ - يسمح بطرق جمع البيانات على نحو يفتح مجال أمام نتائج متميزة (الاستبيانات ، جدول المقابلات الشخصية ، استمارات الملاحظة ... الخ) .

ط - أخطاء شائعة عند استخدام الاستخبارات .

- ١ - استخدام الاستخبارات في دراسة مشكلات تعسب فيها أساليب أخرى .
- ٢ - لا يعطى اهتماما كافيا عند تصميم هذه الاستخبارات أو عند اختيار فعاليتها .
- ٣ - تطرح الاستخبارات عددا كبيرا من الأسئلة تدرج الى فترة طويلة من المبحوث .
- ٤ - لا يتم بتنظيم المصفوفات ، أو مراعاة القواعد المادية ، أو طريقة الطابعة ، وكلها أمور تساعد على فهم المبحوث لما يطلب منه .
- ٥ - لا يراعى عينة من الأفراد الذين لم يستجيبوا للاستخبارات في محاولة لكشف عن سبب رفضهم له .

ي : أخطاء شائعة عند القيام بالدراسات المنية على أسلوب المقابلة :

- ١ - لا يضع الدارس خطة واضحة مفصلة للمقابلة .
- ٢ - لا يقوم بعمل مقابلات تهيئية مع المبحوثين بهدف تحديد المهارات التي تتضمنها .
- ٣ - لا يختار كمنصب المبحوث أو تحيزه .
- ٤ - لا يوفر الأساليب التي عن طريقها يحسب معامل ثبوت المعلومات الناتجة من المقابلة .
- ٥ - يستخدم أخطاء لا يفهمها المبحوث .
- ٦ - يطلب معلومات لا يتوقع من المبحوثين الإلمام بها .

ك - أخطاء شائعة عند استخدام الدراسات التي تعتمد على الملاحظة :

- ١ - لا يقوم الدارس بتدريس الأشخاص الذين سيتقرون بالملاحظة ، مما يؤدي الى بيانات غير صحيحة .
- ٢ - يستخدم استمارات تنقل المبحوث بها تنقله من معلومات .
- ٣ - لا يضع ضمانات تحويل بين من يقوم بالملاحظة وبين التدخل في الموقف الذي تتم فيه الملاحظة أو محاولة تغيير هذا الموقف .
- ٤ - محاولة تقييم أنماط نادرة من سلوك أفراد معينة مما يؤدي الى معلومات تجانها الصحة .

ل : أخطاء شائعة عند تحليل المحتوى :

- ١ - يختار الدارس المستوى على أساس توفره وليس على أساس تمثيله لمطالب البحث وأهدافه .
- ٢ - لا يحقق صدق وثبات إجراءات تحليل المحتوى ونظائره .
- ٣ - يستخدم أنماطا من التصنيف غير محددة .

٤ — أخطاء شائعة عند دراسة العلاقات (بين المتغيرات) :

- ١ — يفترض الدارس ان النتائج التي توصل اليها عن طريق المقارنة والتعليق أو عن طريق تحديد الارتباط نتائج تدل على علاقة سببية عليه .
- ٢ — يستخدم في ابحاث المقارنة عينات متباينة لا توفر متغيرات متقابلة لا تؤدي الى نتائج يمكن تفسيرها .
- ٣ — محاولة الدارس التوصل الى أسباب أخطاء عريضة من السلوك تتضمن مجموعات متباينة و يؤدي هذا الأسلوب الى نتائج غير متمسكة عريضة بل ومتعارضة لا تساعد في التوصل الى علاقات واضحة .
- ٤ — يحاول الدارس القيام بدراسة تراصية على ما يتوفر له اصلا من بيانات ، بدلا من جمع البيانات التي تحتاج لها الدراسة .
- ٥ — يتبنى متغيرات ارتباطية لم تثبت فائدتها في دراسات سابقة .
- ٦ — لا يستفيد من النظريات التربوية أو نظريات علم النفس في طريقة انتقائه لمتغيرات العلاقة في بحثه .
- ٧ — يستخدم أساليب ارتباطية بسيطة في بحث يتطلب أساليب الارتباط الجزئي أو المتعدد للكشف عن تقاطع المتغيرات .
- ٨ — يطبق مستويات معادلة سيهيمان لاستخراج معامل الارتباط على علاقات لا تتوفر فيها خصائص المعادلة . مما يؤدي الى اخفاء معنى ودلالة على نتائج غير هامة .
- ٩ — يستخدم أسلوبا تعسفيا و يفرضه فرضا على تفسير العلاقات .
- ١٠ — الانخفاض في تمييز المعايير اللازمة للقياس في دراسة المهارات المركبة أو في دراسة أنماط السلوك .
- ١١ — أخطاء شائعة عند تصميم البحوث التجريبية :
- ١ — لا يراعى الدارس الاختلافات بين المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة مما يؤدي الى نتائج غير صحيحة .
- ٢ — يستخدم الدارس حالات قليلة جدا مما يؤدي الى أخطاء كثيرة في العينة والى نتائج غير مفيدة .
- ٣ — ينفق الدارس في تقسيم المجموعات الرئيسية الى مجموعات ثانوية تقتضي مواقف معينة لأخطاء نتائجها دلالتها .
- ٤ — عند تنظيم المجموعة الضابطة يختار أفرادها حسب متغيرات لا ترتبط بدرجة كدبة مع المتغير التابع .

- ٥ - يحاول ان يزواج أفراد العينة حسب ثلاثة أو أربعة مشعيرات ، وفي محاولته هذه يفقد عداد كبيراً من الافراد حيث لا يتوافر لنا العدد نظير.
- ٦ - يحاول الدارس ان يضع تصميماً متوالياً لمشكلات يتباين الاداء في كل منها حسب أسلوب المعالجة المستخدمة فيها .

ش - اخطاء شائعة عند القيام بابحاث الاداء :

- ١ - يختار الباحث (واضح المتج) مشكلات نافهة يجري عليها بحثاً ذاتياً .
- ٢ - البدء في المشروع قبل قيام المدرسين المشاركين في البحث بدراسة المشكلة وتحديد مدتها بدقة .
- ٣ - يخفق الباحث في دراسة وتقييم المصادر الثانوية العامة المتعلقة بالمشكلة .
- ٤ - يخفق الباحث في الحصول على مساعدة المستشار المختص ، أو يحاول الحصول عليها بعد قيامه بخطوات عشوائية سببت في ارتباك المشروع .

ح - اخطاء شائعة عند تنظيم البيانات :

- ١ - لا يضع الباحث نمطا منظما للتقدير أو تسجيل البيانات .
- ٢ - يفوته تسجيل التفاصيل أو المتغيرات في اجراءات التقدير وخطواته مما لا يساعده على وصفها فيما بعد في التقرير .
- ٣ - لا يراجع سجلات التقدير بحثاً عن أية اخطاء .
- ٤ - يغير اجراءات التقرير اثناء قيامه بوضع الدرجات .

ط - اخطاء شائعة عند كتابة البحث :

- ١ - لا يعد الدارس مسودات للمعلومات والبيانات أثناء جمعها ، وبدلاً يصعب عليه وصفها في البحث فيما بعد .
- ٢ - يرجىء كتابة النسخة الاصلية للبحث الى ما بعد الانتهاء من دراسته .
- ٣ - يستظلم المعلومات المقترحة من الكتابات السابقة زمنياً بدلاً من تنظيمها وفقاً للموضوعات التي تناولها .
- ٤ - يعالج كل موضوع في « الكتابات السابقة » على نحو آلي فيعطىها مساحات متساوية دون النظر لأهمية كل منها .
- ٥ - لا يربط بين المعلومات التي عثر عليها من البحوث السابقة .
- ٦ - لا يعطي وصفاً كافياً للبيئة أو لأدوات القياس المستخدمة .
- ٧ - يناقش النتائج الثانوية التي كان من الافضل وضعها في جدول ، ولا يؤكد على

النتائج العامة .

طرق تخطيط البحث وتنظيمه :

برنامج التقييم : ويشتمل على ثلاث خطوات أساسية :

١ - صياغة الاهداف على نحو واضح يمكن ملاحظته .

و يدعوننا هذا الى تحديد الهدف مما يساعدنا في معرفة تحقيقه . وتشير الملاحظة الواضحة للاهداف الى متطلبات الدراسة من التدريب والمعلومات الخاصة بتقييم الاهداف لموضوعه .

٢ - حدد الاجراءات و الاساليب التي تحقق بلوغ هذه الاهداف ، وعلى الأخص الأساليب التي حسن من أداء التلميذ وتبينه على بلوغ الاهداف ، وكذلك المواد وطرق التدريب وأساليب رفع الدافعية ، وأساليب توفير بيئة التعلم المثلى التي تساعد في رفع كفاءته .

٣ - وضع مقاييس التقييم وأساليب التغذية الراجعة للتحقق من مدى تقدم التلميذ وتقييم ناتج التعلم في ضوء الاهداف الموضوعية .

معايير التقييم ومقاييسه (انتقاء العناصر مرجعية المعيار) :

١ - صياغة معايير التقييم في عبارات واضحة وأعمال سلوكية .

٢ - انتقاء أو تصميم مقاييس متنوعة لكل هدف .

٣ - وضع جدول لعينة ع صر القياس والموضوعات التي تقيسها .

٤ - استخدام وسائل احصائية مناسبة لتحليل نتائج التقييم وتقييمها .

تقييم البحوث الجديدة في مجال المناهج :

١ - عند تطبيق نتائج البحوث التربوية في مجال المناهج والتي لم تحدد تحديدًا دقيقًا نتائجها المتباين في درجات الفشل والنجاح وفقا للظروف المحيطة بالتطبيق وللتقليل من عدم اتساق نتائج هذه البحوث يجب أن تحدد تحديدًا دقيقًا مع وصف المجالات الممكنة لتطبيق محورها والأشارة الى القيود التي تحد من هذا التطبيق وهذا يضمن نجاح أية محاولات لاعادة تقييم بالبحث على نحو مناسب .

تقسيم البحوث الكبيرة الى اجزاء يمكن تطبيقها والاستفادة منها :

لا يتوفر في المشروعات الكبيرة وأسباب لا يستطيع الباحث التحكم فيها . شروط التخطيط الجيد أو أساليب البحث السليمة ، لا أنها قد تصل الى تقييم ذاتي ذاتي تجريبي .

على جزء منها . أى . نقيم البحث كله تقنيا عاما . ثم نقيم جزءا منه تقنيا مركزا منهجيا .

نماذج للبحوث المدرسية فى مجال المناهج : وتنقسم ثلاثة اختبارات :

١ - يقوم بالبحث شخص لا ينتمى الى المدرسة أو مصمم المنهج بهدف الى دراسة موضوع لا يتعلق ببرامج مدرسة أو بالمنهج ذاته وهذا النمط من الأبحاث ينقسم بالدقة البالغة الى أنه غير قابل للتصديق .

٢ - يقوم بالبحث مصمم المنهج أو المدرس ذاته فى أثناء العمل المدرسى (وهذا النمط قابل للتصديق إلا أنه لا ينقسم بالدقة لدرجة) .

٣ - يشعر مصمم المنهج وكذلك المدرسون بالحاجة الى القيام ببحث يتعلق بالنشاط الصفى ، إلا أنهم يضعون خطة البحث بمساعدة اختصاصيين فى البحوث لضمان توفير طرق جيدة للبحث وأساليب احصائية . وهذه البحوث تعطى نتائج يمكن تطبيقها فى تصميم المنهج أو المدرسة ، وكذلك الاستفادة بها فى التوصل الى نظريات تعليم . (وهى بهذا تنقسم بالدقة وقابلية التطبيق)

وضع اجراءات التحليل الآلى (Computer) وتنظيم البيانات :

بدأت الدراسات التى تقوم على الحسابات المعقدة والبيانات الهائلة تأخذ فى اعتبارها وتتم بدور الآلات الحاسبة فى تنظيم البيانات وتحليلها . وتتميز الآلات الحاسبة بخاصيتين أساسيتين فى السرعة وحجم البيانات التى يمكن أن تعالجها ، ومن هنا نرى التكاليف الباهظة التى تنفرد على استخدامها أصبح لها ما يبررها ، فهى تستطيع ان تقوم بتنظيم بيانات هائلة تحتاج لأربع أو شهر فى ثوان أو فى دقائق معدودة .

إلا أن إستخدام آلات الحاسبة Computer يتوقف على مراعاة عدة جوانب عملية :

١ - يجب أن توصف بيانات فى صورة « شفرة » تناسب المتطلبات المدخلة للحاسبات وفى العادة يتبع فى ذلك الشروط التى يجب مراعاتها عند استخدام البطاقات المثقوبة فى أجهزة IBM (حزم تتكون من ١٠ صفوف × ٨٠ عمود) مع ترجمة جميع البيانات الى قيم عددية أو فى صورة حروف . ويتضح من ذلك ضرورة الاستعانة بمختصين يترجمون بيانات الخام الى لغة الكمبيوتر باستخدام آلة ثقب خاصة وباتباع قواعد اللغة الخاصة بالكمبيوتر المستخدم .

٢ - يقوم الكمبيوتر بتنظيم البيانات وتحليلها عن طريق برامج خاصة به . فإذا ما وُعد الحادرس منسجبات محته وتحليله مع ما هو موجود فعلا من برامج ، فإنه سيوفر تكاليف

وضع برامج جديدة أو تكاليف بمعدل برامج قديمة لتلائم متطلبات بحث . ومن هنا يرى أهمية التحرى عن توفر خدمات الكمبيوتر وبرامجه ومدى تلائمها مع البحث .

* مقترحات بخصوص تسجيل البيانات :

عند استخدام خدمات الكمبيوتر يجب استشارة المخصصين ، وعلى وجه اعموم فإن كل عنصر من عناصر البيانات يجب أن تترجم على نموذج مثل العمود أو الاعمدة المناسبة للبطاقات المثقوبة لجهاز IBM و ينصح باجراء تجربة تمهيدية لتسجيل هذه البيانات وتنظيمها وذلك لتجنب أى صعوبات فى المستقبل .

* ينبغي مراعاة الحرص عند استخدام تحليل البيانات ألبا :

قد يستخدع الباحث المبتدئ بما يمكن أن يقوم به الكمبيوتر ، لذا ينبغي توحى الحرص فيما

يجب :-

١- الوقوع فى الأخطاء :

بالرغم من أن دوائر الكمبيوتر وما لها من تنظيم دقيق تحقق دقة بالغة ، إلا أن الأخطاء تصادف من استخدام الانسان لما قد تظهر فى صورتين :

أولاً : قد تستخدم بطاقات الكمبيوتر المثقوبه IBM بطريقة خاطئة لأجله الاسباب الآتية :

١ - قد يتضمن برنامج الكمبيوتر نفسه خطأ ما (وهى الأخطاء من الصعب تعديدها فهى لا تحدث بنظام واحد) .

٢ - قد يصيب آلة اصدار التعليمات للكمبيوتر خلل ما .

٣ - سوء استخدام الأشرطة المبنطة المسجل عليها برنامج الكمبيوتر . ويمكن التأكد من كل ذلك بمراجعة البطاقات المثقوبه وتحقيق صدق بياناتها .

ثانياً : مشكلة سرية المعلومات :

تلقى الجوانب التقنية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر (برامج ، المعالجة الاحصائية الخاصة بها) الى مصاف السرية التامة ، فالباحث لا يمكن أن يرى ماذا يجري بداخل الكمبيوتر ، وليس له أن ينق بما يعطيه من نتائج ، ويقنع بما يجبره به المتخصصون . وهذا الحال لا يسبب أى اشكال بالنسبة للعديد من أغراض البحوث المختلفة ، وأما فى حالة البحوث المسحية Exploratory فيجب مراجعة البيانات بدقة ولا يتأبى ذلك إلا

نموذج خطة بحث :

مستوى الثقافة العلمية في تدريس اللغة العربية لدى طلاب التربية العملية في
كلية التربية في اليوم .

أستاذ :
د . / عبد الرحمن كامل عبد الرحمن محمود
استاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس
في كلية التربية في اليوم - جامعة القاهرة .

مقدمة :

يقوم التقدم العلمي والتكنولوجي على التخصصين التربويين تطوير طرق تدريس نواميه ،
سواء على مستوى التعليم العام أو المستوى الجامعي ، على أن يكون من أهداف التطوير الاهتمام بجوانب
الثقافة العلمية التي تصل على تحقيق التنمية الشاملة لأفراد المجتمع .
والثقافة بمصطلح مركب لم يقتصر على مهارات القراءة والكتابة بل تشمل على الإدراك والاتصال
بمختلف فوائده في كافة المجالات ، وقد أكد هذا المعنى (بيرسون وستيفنسون Pearson and Stephens
1994) بأن الثقافة تؤكد على صلتها بهم وإدراك المعاني وتقديم التفسيرات السببية والتنبؤ وفرض
الفروض ، والتفكير ، والاتصال (22-39 : 42) كذلك لوحنت الرابطة الوطنية للمعلمين بأمریکا (NSTA
1982) عام 1982 . من خلال وثيقة رسمية أن هدف التربية يمثل في إعداد الأفراد المتفكرين علميا
كذلك يركزون التأثير المتبادل بين كلاً من العلم والتكنولوجيا والمجتمع وهم الذين يستطيعون أن يتخذوا
القرارات المناسبة في حياتهم اليومية ، واتخذت طريقاً لمن يمكن أن يوصف بالمثقف علميا بأنه الشخص
الذي يمكن أن يستخدم المعرفة العلمية بأبهرها المختلفة لإصدار القرارات المناسبة في المواقف المختلفة في
شؤون حياته الاجتماعية . وممارسته المختلفة . (38 : 1) وقد ذكر كوليتي وتشابيتا (Collette &
1984) (Chiappetta) وجود مشكلات جديدة لتدريس الثقافة العلمية ، ولكن أفضل طريقة لتدريسها إنما
تتم من خلال وصف ما يقوم به الشخص الذي لديه ثقافة علمية ، ولذلك يمكن وصف المثقف علميا بأنه لديه
(37 : 16)

- ثقافة معرفية جديدة في بعض المعتقدات ، والمفاهيم ، وميض التواضع ، والقدرة على
تطبيق مبادئها في تخصصه .
- لديه فهم واضح لمهمة العلم .
- القدرة على استخدام عمليات العلم لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة .
- القدرة على توظيف عمليات العلم التي تلبي الفرصة للتدريس لتكون فعالاً في صله ، وفي وقت
رامله .
- فهم البيئة .

وأكد ياجير (Yager, 1989) أن الثقافة العلمية جزء من الثقافة العامة للتدريس ، لأن الشخص
المتكف في عالم اليوم يجب أن يدرك بعض استخدامات العلم والتكنولوجيا ، علميا بأنه يوجد مستوى منخفض
ومستوى مرتفع للثقافة العلمية ، حيث يركز المستوى المنخفض من الثقافة العلمية على معرفة بعض
الحقائق العلمية عن العالم الذي نعيشه ، أما المستوى المرتفع من الثقافة العلمية فيركز على توظيف بعض
العمليات العلمية لوصف وفهم الظواهر الطبيعية واستخدامها ، وممارستها الفكرية والعقلية (297-302 : 40)
والمفاهيم الأساسية للعلم ، وعملاته ، وممارستها الفكرية والعقلية (297-302 : 40)

يبدو أن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من البحث ، ويبدو أن هذا الموضوع يحتاج إلى مزيد من البحث .

الإحصائيات تمثيلية لكافة البحث:

تستحق المبادئ الثقافية والقوانين الأخلاقية من خلال أصل وعرضيات بنجرها الإنسان بتكامله مع

البيئة فيؤثر عليها ، ويؤثر بها .

ولقد أصبح منهج التفكير الفلسفي الحديث بما يجسده من قيم إنسانية أصيلة ركنا أساسيا من أركان

الثقافة العلمية (16-17) .

فالمبادئ الثقافية والقوانين الأخلاقية كغيرها من القوانين هي ولادة الحياة الواقعية . فما قد كنت

بالتجارب على التاريخ أنه واقع جملته قانونا أخلاقيا ، وما قد كنت بالتجارب على التاريخ أنه خاضع لاختلافات من

قائمة الامتثال المتغيرة . ولما كان النوع والظن يتغيران بتغير الظروف ، وجب علينا أن ننظر إلى مبادئ

الأخلاق على أنها نسبية لا مطلقة . بحيث تكون على استعداد لأن تغير معناها بمرور الزمن ، وبمصادرها .

عقبه في ميادين التقدم مع ما يقتضيه الزمن ، وبمصادرها .

ومن ثم فالمبادئ الثقافية والقوانين الأخلاقية نتيجة عن التجارب والتجارب لها أسبقية على

المبادئ الثقافية والقوانين الأخلاقية ، فحدود الصواب والخطأ تكون في ضوء تجارب الحياة العملية .

فهي حين أن الثقافة الغربية تقر بأن المبادئ الثقافية ، والقوانين الأخلاقية على التجارب ، وأنها

حدود الصواب والخطأ من صنع الإنسان ، ولكنها حدود شأها الله للإنسان .

ويبدو أن الذي يفرض قيام هذه المبادئ قبل خوض التجربة الحية إنما يكون قد خطا بالناس لجرأ

خطوة نحو صوغها من صور الاستبداد ، لأن المبادئ قواعد ، فالتأثير إذا جعلت أقدم على حياها ولصاحب

عيني هذه القواعد الأولية قد حدثت الإطراف العام لسوقها ، ثم ما هو (لا أن يفرج على الناس مبدء من

جولاء المعرفة الجديرة ، فسيأخذ لنفسه حق تقرير هذه القواعد ، فبذلك أضيق المبدأ في أي شكوكه لفراد ،

سعدا على وجه كناع " مثال الطائر " التي يسمي إلى تحقيقاتها ، وفوق ذلك من أنطقه في الأمر روية ، ثم

اجترأ على طرح سؤال على المبدأ ، وأهم الرتبة ؟ رغم السؤال ؟ إن " القواعد " بحكم طبيعتها ، ومنطقها

تسير نفسها . فخذ قواعد لعبة الكرة مثلا ، فهل يحل للاعب ، وهو في مسعى اللعب أن يسأل : لماذا يكون

حسب الجراء هنا وليس هناك ؟ ولماذا يجوز من الكرة بالقدم ولا يجوز مسوا بالأصابع ؟ لا ، إنها " قواعد

لللعبة التي قبل ابتداء . وإذ به يغيرها لا يكون لها معنى يمكن عليه والصواب أو الخطأ ، وكذلك فالمحكم

للعبة الكرة هو الحكم لكه أمر ، وأمره نافذ ، وهكذا في كل شروط " القواعد " بما فيها قواعد

الأخلاق ، ومبادئ الثقافة .

إن الفرق بين هذه القيم على التفرع وجود ثقافات الأولية الأبدية ، وثقافة أخرى تقوم على

تطوير لا يثبت على حالة بعينها حتى يتحول بها إلى حالة أخرى ، فلا يكون الثابت بين شيئين أشد من

الثابتين بين شيئين : إحداهما شغل سكونية الثابت والديناميكية ، وأخرى شغل ديناميكية الحركة والتطور

أساسا لها .

والقائمة من حيث كونها أداة للثقافة تقع في مستويين : مستوى تكون فيه العلاقة بين اللغة والواقع

القصي عاكسة مباشرة أو كالمباشرة ، فإذا تحدث المتحدث كلن السامع وتكلم حديثه وحسنه على شئون الواقع

، ليطابق بين الرمز اللغوي من جهة ولوضوح العالم الثقافي من جهة أخرى ، ومستوى ثان للغة ، وذلك

حين يصور المتحدث أو الكاتب عباراته فإذا بها تقع على لسان السامع وكأنها خاطبة من مصدر مجهول ،

وهذا في الواقع لا يسمع دون أن يدور في خلده أن يكون مصدر هذا اللحن ما حوفا من شئون الحياة الجارية .

وأخيرا لا يصحح على المتحدث أن يلاحظ في الفرق الجوهرية بين أنصار " القديم " وأنصار " الجديد " .

ففي الحياة الثقافية الحديثة هو في طريقة استخدام اللغة ، استخدامها بالطريقة المهمة الموحية ، كما

كانت تشكلها ، وبذلك فعملها وكأنها هي صادرة من فرق رموز لتحويلات ؟ أم تستخدمها بالطريقة

لواضحة المباشرة التي تتكلم بها حركات الحياة الجارية ، وولكلها الطريقة المحسوسة ؟

أو كانت الأولى كما من أنصار " القديم " ولو كانت الثانية كما من أنصار " الجديد " .

مكنا ، ولا نطقن أن المسلم في هذا الممر قد ارتد عديدا جاهليا ، لا يفرق بين الإله والجبر ، إن الإسلام حرم عبادة الأوثان (الأصنام والتماثيل) ولم يحرم صنمها ، حتى عندما كانت تصعد . يقول إبراهيم الخليل " وجنفتي وهي أن تصعد الأصنام " (إبراهيم : 35) كما استنكر عبادة الأصنام لا صممها . قال : " أتبعون ما تمسحون ؟ " (المائدة : 95) وكان الرسول (ص) ضد " الأوثان التي تصعد في الجاهلية ، لا ضد التماثيل التي تصنع كأصنام فنية ، قال رسول الله (ص) " من الله عز وجل - بحسبي رحمة وهدى للمسلمين بولسلي أن أمحق العرادر ، والمعازف والكمور ، والأوثان التي كانت تصعد في الجاهلية " (23 : 921) .

ولقد دخل العرب الفاتحون باسم الإسلام بلاد العراق ومصر ، ووجدوا فيها كثيرا من هذه التماثيل ، فلم يتعرضوا لها بلأى ، وتركوها آثارا تاريخية ، تشهد بصحارة الخابرين ... إن الذين كفروا على الدين ، فترسموا في مفهوم المرام ، ضيقوا كثيرا على الناس في حياتهم ، فقد صنعت الفتوى التحريمية ضامير قاسية حدثت للناس سلوكهم ، الذي للمسلم في دقرة ضيقة للتسلط الإبداعي ، مما كبت في الإنسان كما كسروا عن استجاباته الفاعلية ، التي كان يمكن لها أن تقوم بأنواع سلوكية مختلفة ، ترى بها العضارة والحياة ، وفي هذا يقول أحد الباحثين : " لقد مرت فترة مديدة ، جرت فيها العضارة على الإبداع والخلق ، باعتبارهما نسيقين من النسيق العمل الإلهي ، مما أدى إلى حصر العقل المعرفي الدلالي في حدود هذا

العقل وحده دون اختراقه إبداعيا ، واجتماعيا " (21 : 178) .

كذلك من أمثلة الجشع الثقافية المماثلة لبعض المماريات والمفاهيم القنوية السانين الثقافية كلمة بدعة ، التي جرت بدعته ، وأخرجتم من دائرة المسجدين الوثنيين ومكانة نبيهم . وفي ما يتردد المتكلمين الممارين الجاهليين الذين ، وكذا حكاية التذرع بهم للمصداق الحديث الرسول (ص) " وإياكم ومحدثات الأمور ، فإن كل محدثة بدعة ، وكل بدعة ضلالة ، وزاد بعضهم - شدة التعريف - وكان ضلالة نسي السائر ، والكشف ، كانت البدعة سالما بشيرة المسلمين في قرآنهم المتصاعدة ، بعضهم ضد بعض ، فمن أنكر على غيره قولاً أو فعلاً " كرهه لو بدعه (5 : 55) وفيما يتقبل بالبدعة في العلم ، فإن كثيرا من فقهاء السنة لم يتركوا إلا بالعلم الديني الذي انتقل به الرسول (ص) وصحابته ويتبدلون إلى أن تفتت العلم في القرآن تقتصر على فقه " علم فحلل والمرام " (أو : علم الدين) بصفة عامة . وما يتضمنه من تصور ، وحديث ، وعقيدة ، ولفظ (251 : 8) ويحذرون أن ما أحدثه المسلمون بعد ذلك من علوم فهي من الجهل البدع التي يجب أن يصرف عنها الناس ، ولا يشغلون بها أرواحهم (30 : 300-304) ويقول ابن القيم الجوزية : " كل طائفة اعتقدت أن العلم ما سبها وفردت به ولكن ما عندهم كلام وأراء غرس ، والظم وراء الكلام " ويرى أن العلم الحقيقي هو العلم الذي جاء به القرآن ، مستقيما بقرآنه تعالى : " فمن أحببكم فيه من بعد ما جاءكم من العلم " (آل عمران : 61) وقال : " ولأن الكتب أمراهم بعد ما جاءكم من العلم " (المائدة : 37) فنزل بآية (مائدة : 14) ... إلى آخر مثل هذه الآيات (3 : 136-137) وابن رجب السبكي في المحلى لا يرى في العلم إلا ما تشكل به السلف الصالح ، والذي يصره على علوم الدين الضرورية . وما تملكته من لغة دون توسع رافضا لما جد بعدها من علوم ، قلنا : " وأما ما حدث بعد الصحابة من العلوم التي توسع فيها أهلها ، وغلغلا أن من لم يكن عالما بها فهو جاهل أو ضال فكيف بدعة " (4 : 14) .

ومع ذلك ، وبعد بعض باحثين مسلمين ، فلتعوا على ثقافات أجنبية ، وافتوا من حضارات سابقة ، وكافحت لهم نظريات حنارية ، وفتايات علمية منهم : " الجاهلية " يمدى فرق المستقلة من أجماع المصالح لتلوا : " المعارف كلها ضرورية " (10 : 191) وأبو الحسن العمري قرر بأن " كل علم من أنواع العلوم في نفسه جليل قسآن ، وجميع الممكن " (6 : 100) والباوردي يؤكد أن كل العلوم شريفة ولكل علم منها فضيلة (43 : 7-44) لأن العلم بالآيات واللام لا يقتصر مطوما دون علوم ، ولا مشقرا (44 : 7) ومن ثم قد دخل في هذا العلم كل ما أتيا عن شيء ، كان ذلك من قبل الناس أو

فيسهل العقل من مساندته ، وتبع اعلام ابدعوا في حضارة الاسلام منهم * جابر بن حيان في الكيمياء ، وابن الهيثم في البصريات ، والفراريسي في الجبر ، وعمر الخيام في الهندسة التفاضلية ، وأولاد بني موسى في الرياضيات ، والسجلطري وابن النفيس في الطب ، والبيروني في القويم وتاريخ الاقوال ، والطبري في السورقاني في الفلك ، وابن الهيثم في البصريات ، وابن بصل في علم الفلكية كجبري ، وابن خلدون في الاجتماع . (30: 319) .

وبما أن اللغة - خصوصاً اللغة الدينية - هي في صفتها الغالبة لغة مجازية تختلف من لغة إلى لغة الاصطلاحية المحددة لشيء محدد والواضحة في دلالتها ، فإن التأثير بمرض نفسه كاستيوار لفهم المعاني القريبة والبسطة ، البينة والمستقرة ، اللينة لولائها والمستقرة لثبات مستقرة ، لذلك فقد لاحظ الباحث أن وجود مضامين فلسفية غامضة لدى كثير من الطلاب المسلمين لم يقتصر على تعليمهم بعض المفردات النظرية في مفردات التربية العلمية ، بل قد شمل أيضاً تعليمهم مفاهيم لغوية غامضة . على جـ " الدرويشية " أصبحت المعرفة لا تقتسب بعقل ، ولا بتجريب ، وإنما هي " تور يلقه الله في قلب عبده المؤمن " . وانتقل العلم من أصحاب الورق إلى أصحاب المرز ، الذين أسموا أنفسهم بالعالمين ، ووسلوا بروحانياتهم إلى كسل المعرفة القريبة (19: 107-191) ، (30: 311-328) هذا في حين أن الإنسان يجب أن يبنى على التفكير العلمي منهجاً ، وأسلوباً ، وواقع حياة في هذا العصر . (9: 45-63) ، (27: 305-306) .

فالتعليم وسيلة المجتمع لتأكيد الهوية الثقافية الحضارية ، وهذا يعني أن التعليم له دور في تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات .

فالتعليم وسيلة المجتمع لتأكيد الهوية الثقافية الحضارية ، وهذا يعني أن التعليم له دور في تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات .

فالتعليم وسيلة المجتمع لتأكيد الهوية الثقافية الحضارية ، وهذا يعني أن التعليم له دور في تحقيق الاستقلالية والاعتماد على الذات .

التحديده مشكلة البحث :

تطبت مشكلة هذا البحث في السؤال الأساسي :
ما مستوى الاستفادة العلمية في تدريس اللغة العربية لدى طلاب التربية السنية في كلية التربية في القرب - ؟

ويخرج من السؤال السابق الأسئلة الآتية :-

- 1- ما خصائص اللغة العلمية التي يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية ؟
- 2- ما مستوى استخدام طلاب التربية العلمية اللغة العلمية في إعدادهم دروس اللغة العربية ؟
- 3- ما مستوى استخدام طلاب التربية العلمية اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل الفصل المدرسي ؟

أهداف البحث :

يمكن حصر أهداف هذا البحث فيما يلي :

- 1- تحديد خصائص اللغة العلمية اللازمة لتدريس اللغة العربية .
- 2- تحديد مستوى استخدام طلاب التربية العلمية اللغة العلمية في إعدادهم دروس اللغة العربية .

3- تحديد مستوى استخدام طلاب التربية العملية لغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل القسم المدرسية .

أهمية البحث :

لقد قادت نتائج هذا البحث المستوفين عن تخطيط مناهج اللغة العربية في مجال تطوير المستوى ، وأسلوب التدريس بما يساهم على توظيف اللغة العربية باعتبارها وعاء للثقافة ، لتكون لغة علمية : منهجا ، وسلوكيا ، وواقع حياة في هذا العصر .

أهداف البحث :

حاول هذا البحث أن يكتشف الفروقات الانحصالية الفصائية الأتوماتية :

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتولدة لدرجات عينة البحث من موجهي اللغة العربية في مفردات استبيان " خصائص اللغة العلمية للتعلمة لدرجات عينة البحث من موجهي اللغة العربية " وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)² .
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية ، والتكرارات المتولدة لدرجات عينة البحث من طلاب التربية العملية من حيث استخدامهم اللغة العلمية في إعداد دروس اللغة العربية وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)² .
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات الأصلية والتكرارات المتولدة لدرجات عينة البحث من طلاب التربية العملية من حيث استخدامهم اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل القسم المدرسية ، وذلك على النحو الذي يبينه اختبار (كا)² .

محدود البحث :

- 1- اقتصر هذا البحث على عينة من طلاب وطالبات التربية العملية في كلية التربية في الفيوم من الفترتين الثالثة والرابعة من التعليم العام ، تخصص : اللغة العربية في العام الجامعي 2000 / 2001م .
- 2- اقتصر هذا البحث على أداة واحدة من أدوات القياس العلمية ، وهي اللغة العلمية ، بتحديد خصائصها ، ومدى استخدام طلاب التربية العملية - عينة البحث - لها إضافة إلى دلائلهم ، وتقنياتهم داخل القسم المدرسية .
- 3- اقتصر التحليل في هذا البحث - على درس واحد من دروس اللغة العربية إعدادا ، وتقنياتهم وتقريباً لكل طالب من طلاب وطالبات عينة البحث .

خطوات البحث :

سار هذا البحث وفقاً للخطوات الأتوماتية :-

- (1) عرض مشكلة البحث ، وأهدافه ، وأهميته ، وفروضه ، وحدوده ، وسلواته ، ومصطلحاته .
- (2) تحديد عينة البحث من الموجهين ومن طلاب التربية العملية .
- (3) تصميم ذاتي البحث ، وهما :
1- تصميم استبيان ، لتحديد خصائص اللغة العلمية التي يراها الموجهون لازمة لتدريس اللغة العربية .

ب- تصميم بطاقة ملاحظة " مستوى استخدام طلاب التربية الحسية اللغة الحسية في كروس اللغة العربية ".

- (4) تطبيق الاستنباط على عينة البحث من موجهي اللغة العربية ، لتحديد خصائص اللغة العلمية القائمة لتدريس اللغة العربية .
- (5) توزيع نتائج تطبيق الاستنباط في جداول خاصة ، لمعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها .
- (6) تحليل دروس اللغة العربية التي أهداها طلاب التربية العلمية - ضية البحث - التحديد مدى استخدامهم اللغة العلمية في إعدادهم دروس اللغة العربية .
- (7) توزيع نتائج التحليل في جداول خاصة ، لمعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها .
- (8) تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة البحث من طلاب التربية العلمية ، لمعرفة مدى استخدامهم اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية داخل الفصول المدرسية .
- (9) توزيع نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة في جداول خاصة ، لمعالجتها إحصائياً ، وتفسيرها .
- (10) تحديد متوسط نتائج استخدام طلاب التربية العلمية عينة البحث اللغة العلمية في إعدادهم دروس اللغة العربية ، وعلى تدريسهم هذه الدروس داخل الفصول المدرسية ، ومن ثم يمكن تحديد مدى استخدامهم اللغة العلمية في تدريس اللغة العربية ، إعداداً في مختبرهم ، وتطبيقاً وتوليفاً داخل الفصول المدرسية .
- (11) تقديم التوصيات والملاحظات في ضوء ما تم التوصل إليه .

مجله دانش و پژوهش در اقتصاد

من المصطلحات المستخدمة في هذا البحث ما يأتي :-

- التزوية السلفية .
- تحليل المحتوى .
- وبقدر ما يلقى توضيح لكل منها .

التوقعية المصنوعة :

في برنامج تدريبي ، تقدمه مؤسسات إعداد المعلم على مدى فترة زمنية محددة و تحت إشرافها ، ويهدف هذا البرنامج إلى إتاحة الفرصة للمعلمين لتطبيق ما تعلموه من مهارات نظرية والتدريب على عملية التدريس أنفسهم ، بهدف التدرس الفعلي في المدرسة ، مما يعمل على تحقيق الإلفة بينهم وبين العناصر التدريسية والمدرسية الفعلية المتضمنة من جهة ، كما يعمل على إكسابهم الكفايات التدريسية في المجالات المهنية (34 : 32) .

من جهة أخرى ، ونسبي في بعض الجامعات بالتربية العملية (34 : 32) .

وبما أن التربية العملية في هذا البحث الفترة الزمنية من برنامج الإعداد التي يتضمنها للمعلمين في كليات التربية في جامعة بغداد ، فإننا نلاحظ أن هذا البرنامج لا يهدف إلى إعداد المعلمين للتدريس في المدارس الحكومية ، تحت إشراف مختصين ، لأنها على هيئة تدريسي ، تفحص : المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، من ناحية التربية في التعلم ، والأخرى موجه اللغة العربية من مديرية التربية والتعليم في العراق .

مطالب الدورية العملية :

يقصد به في هذا البحث الطالب المتخصص في اللغة العربية في المرحلة الثالثة أو الرابعة من التعليم الجامع في كلية التربية في القوم الذي يدرس اللغة العربية لصف أو لعدد من الصفوف الدراسية في إحدى

المدراس الحكومية تحت إشراف متخصصين : أحدهما عضو هيئة التدريس ، تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، والآخر موجه اللغة العربية من مديرية التربية والتعليم في القسوم .

تحليل المحتوى :

تحليل المحتوى هو أحد الأساليب الموضوعية المستخدمة للإفادة من المعلومات المتاحة ، عن طريق تحويلها إلى مادة كمية ، بهدف الوصف الموضوعي ، النظم ، والكمي للمحتوى من خلال عناصر التحليل الآتية :

- ♦ تحديد الهدف من التحليل .
- ♦ تحديد وحدة التحليل ، ووحدة العد .
- ♦ بيان لواحد التحليل .
- ♦ تصميم جدول لتفريغ التحليل .
- ♦ حساب مدى ثبات التحليل .
- ♦ رصد نتائج التحليل . (29 ، 119-161) ، (18 ، 17-42)
- ♦ ويقتصد بتحليل المحتوى في هذا البحث تحليل كاتم طائفت العربية السامية المتخصصين في اللغة العربية ، المكتوب في دفاتر إعدادهم ، والشكفي المخلص بتدريس بعض دروس اللغة العربية ، ولتأمل التحليل المذكورة .

الطريقة التفاضلية وسبراته استند إليها في تدريس اللغة العربية : -

تعليق:

في هذا العمل نحاول توضح الطريقة التكاملية ومبررات استعمالها في تدريس اللغة العربية ، وسنذكر لجائيز هما :-

اللغة العربية ، وصغير الجانيها :-

المحاور الأولى : الطريقة التكاملية في تدريس اللغة العربية ، ويشتمل عليها :
التكامل ، وأبعاد ، ومدخلاته .

المحور الثاني : سيرورات استخدام الطريقة التكاملية في تدريس الحجة المبرهنة وفشل
الصواعق التي تتعلق بمسيرات التكامل وضرورة التكامل بين المنهجين

اللغة العربية لغة عامة ، وغيرها من العلوم والاعمال

المتعلقة بها ينبغي أن تكون على طبيعة تدريس كذا : -

أولاً : التفرقة المادية بين تدوير العملة العربية :

(۱) محرم الحرام الحکامی :

• • • • •

۱۰. التجميع من كل موحد: ۱۱

١٠٠
١٠١
١٠٢
١٠٣
١٠٤
١٠٥
١٠٦
١٠٧
١٠٨
١٠٩
١١٠
١١١
١١٢
١١٣
١١٤
١١٥
١١٦
١١٧
١١٨
١١٩
١٢٠
١٢١
١٢٢
١٢٣
١٢٤
١٢٥
١٢٦
١٢٧
١٢٨
١٢٩
١٣٠
١٣١
١٣٢
١٣٣
١٣٤
١٣٥
١٣٦
١٣٧
١٣٨
١٣٩
١٤٠
١٤١
١٤٢
١٤٣
١٤٤
١٤٥
١٤٦
١٤٧
١٤٨
١٤٩
١٥٠
١٥١
١٥٢
١٥٣
١٥٤
١٥٥
١٥٦
١٥٧
١٥٨
١٥٩
١٦٠
١٦١
١٦٢
١٦٣
١٦٤
١٦٥
١٦٦
١٦٧
١٦٨
١٦٩
١٧٠
١٧١
١٧٢
١٧٣
١٧٤
١٧٥
١٧٦
١٧٧
١٧٨
١٧٩
١٨٠
١٨١
١٨٢
١٨٣
١٨٤
١٨٥
١٨٦
١٨٧
١٨٨
١٨٩
١٩٠
١٩١
١٩٢
١٩٣
١٩٤
١٩٥
١٩٦
١٩٧
١٩٨
١٩٩
٢٠٠

جميع موضوعات غير محدد والمحددات الج فيه الفاهيم المالية بالنظام من التقيد

يعد من فروع العلم المستقلة ، وأما ما هو المدعى الطبيعى للمعرفة :

(3)

(١) - في كتاب فتح (١: ٢٥٦) دراسة من ت وير تدريس العلوم الشاملة بالسرعة

السنة المحرقة للحريّة وثقافة وآل، لوم، الأحمديّة : م. بوهات، الطبعة ١٩٦٣.

2) Baldwin James Mark (1911): Dictionary of philosophy and Psychology, Macmillan Comp., N.Y., 1938.

(٣) بحث سعيد صبارني (١١٧٥): "تدوير تدريس العلوم المتكاملة في المرحلة

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم : الأكاديمية : منبهات المنظمة ، ص ١٠٠

العملية التي تتعاون وتتكيف بمقتضاها المظاهر المختلفة لمجتمع ما (١) .
وتبدو المظاهر السابقة عامة غير محددة إذ لم يتضح منها نوع الاتصال
والعلاقات بين الأجزاء المكونة لهذا الكل الموحد ومداه وحدوده .

وأما الحداد - *Integration* - الذي هو التكامل أو العملية
التي تؤدي إلى توحيد الكيانات المختلفة في كل شئ واحد يحصل بهما الشيء
من أجزائه كما أنه يشمل كامل لعناصر ثقافية متنوعة بحيث يفتح من ذلك ثقافة
متجانسة ذات سمات متشابهة مع بعضها البعض . (٢)

على أن هناك مفاهيم تتميز بأنها أكثر تحديدا ، لأن بعض العلماء يحدد
أن التكامل لا يعني مجرد تجميع الأجزاء متحدة ، وإنما يعني وجود
تفاعل سائد بين الأجزاء أو المكونات . (٣)

ويتنوع مفهوم التكامل بتنوع السياقات التي تناوله ، والتكامل الاجتماعي
هو العملية الاجتماعية التي تتحقق بمقتضاها درجة من تسيب وتفاعل العلاقات
الاجتماعية بحيث تصبح كلاً موحداً يوجه نحو أهداف معينة وثباتاً للثقافة القاعدية
بالوحدة الاجتماعية التي يتحقق فيها هذا التكامل . (٤)

- 1) Felt Thomas Ford (1969), Dictionary of Sociology, Little-
field, Adam Comp. U.S.A., PP.166-167.
- 2) Bernardus Smory (1957), Integration as a Current Concept,
Socio. And Soc. Res., 42, PP.207-212.

(٣) أحمد إبراهيم عبد الرحمن غنم (١٩٧٣) : التكامل الاجتماعي بين الريف
والحضر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة .

(٤) المرجع السابق : ص ١١٩ .

وتكامل المبررات التربوية كـ مفهوم " معناه تحقيق الكلية والكمال والإكمال والوحدة ، ودور في حالة هدف تربوي أساسي يسعى إليه الفرد ، كما يسمى إليه كل توفيقية ، برهنية " (١)

ولتوضيح مفهوم العلوم التكاملية على أساس تربوية نظرية " دابرون " D'abron كل ما كتبه العلماء عنها كما نرى أوجه الاختلاف بين العلوم التكاملية والنفصيلة والاختراصة وحصل على نتيجة للفرار بين ثلاثين تعريفاً أعد ما أساساً لاستبيان عنه ، ثم طلب إلى رجال التربية المختصين بالعلوم التكاملية في العالم السهم الإجابة عليه وقد حلل " دابرون " إجاباته هؤلاء العلماء المختصين وانتهى إلى التعريف التالي للعلوم التكاملية :

" عندما يوصف سباج للعلوم بالتكامل فإن معناه أن تعذيب هذا السباج وطريقة تنمية ، التلاميذ لا بد وأن يروى إلى اكتساب التلاميذ للمفاهيم الأساسية التي توضح وحدة العلوم ، وطريقة دراسة المشكلات العلمية ، كما تتألف من فلسفة إدراك أهمية العلوم ودورها في حياتهم اليومية ، وعالمهم الذي يعيشون فيه ، ويتسبب سباج العلوم التكاملية عند تناوله للتحديات والمركبات ، التكاملية الذي يتألف من إذا ما روى فروع العلوم بمختلفة كما إن هذا السباج لا يستوفى بالعواجز التقليدية بينها " (٢)

وقد توجد استخدامات خاطئة لمفهوم التكامل ، كما هو الحال فيما يخص — " تكامل " Integration ، واختراعاً ما مع الـ Leagratiion مع أن المفهومين مختلفان في مفهومهما وهدفهما والتكامل سباج

(١) خيريه حسن المصطفى (١١٨١) ، سباج التكاملية ، القاهرة ، مكتبة الانجل المصرية ، ص ٧٥ .

(٢) عيسى كمال فرج (١١٧٥) " دراسة عن تطوير تدريس العلوم التكاملية بالمرحلة المتوسطة " ، مجموع رمانى لتطوير تدريس العلوم التكاملية في المرحلة المتوسطة ، مرجع سابق ، ص ١٢٠ .

أجزاء، أما الأجزاء فهو مجسمه متجانس لا يعنى وجود الأجزاء المتجانسة
بين الأجزاء، وبعضها والجميع الآخر، حيث يجب نفسها في حالة اضطراب الجسم
الاجزالي (١)

ومن الاستعدادات الواضحة أيضا لفهم التكامل أنه يستخدم كترادف للتجانس
Solidarity أو التماسك Cohesion لكن الواقع أن التكامل لا يعنى
تجانس التماسك بل يعنى التماسك الذي يسمح بأن يتحدوا سواء من غير أن يجبروا
بكونهم أجسام متماثل مشهور .

ويتضح ذلك من مفهوم فايرشيلد Paichild عن التماسك (٢)

بالتكامل هو " العملية أو الفعل الذي يوحد الأشياء المختلفة في كل واحد
وإن هناك صلة بين هذه الأجزاء المتكينة لهذا الكل الواحد " لتكون فيما بينها
تجانسا ذاتيا ، كما تسمى وظائف معينة وتخلق هذا ما نعني به (٣) ، وهناك ثلاثة
أنواع مختلفة من العلاقات بين الأجزاء والتي تكون كلا ، أولها ذلك التماسك الذي
يجد فيه عناصر معينة، تتماثل فيها الأجزاء مع الكل في نفس الوقت كما في حالة
تدريج أجزاء خمر مثلا ، ولها بتقاسم الكل مع الأجزاء خاصية الا حمرار ، وثانيها
هو ذلك النوع الذي نجد فيه كلا معين يمكن إدراكه من خلال بقاءه وكما نفسى
حالة القياس المنطقي، حيث تكون النتيجة محتواة في المقدمات ، وثالثها هو
ذلك النوع الذي لا يتقاسم فيه الأجزاء صفة الكل وإنما يوجد هناك تجمع مثل، تصبح
الموضوعات الزرقاء والصفراء والتي تكون مساحة خمر (٤) وفي هذه الحالة تكون الأجزاء
في حالة اعتماد متبادل (٥)

(١) أحمد إبراهيم عبد الرحمن (١٩٦٦) : التكامل الاجتماعي بين الريف والحضر ،

مراجعة سابق ، ص ٨٠

(٢) مصطفى صوف (١٩٦٦) : الأسس النفسية للتكامل الاجتماعي ، القاهرة ،

دار المعارف ، ص ٨٠

(٣) يوسف مراد (١٩٥٨) : دراسات في التكامل النفسي ، القاهرة ، مؤسسة الفانجي

(٤) أحمد إبراهيم عبد الرحمن : مرجع سابق ، ص ٢٠

(٥) أحمد إبراهيم عبد الرحمن : مرجع سابق ، ص ٢٠

أما مفهوم التكامل لدى بعض علماء اللغة العربية فهو ترابط في كل من
وسيلة لدراسة عامة وهي وظيفة اللغة . (١)

وهذا المفهوم عام قد لا تظهر فيه أية خاصية مميزة مباشرة ، ولا تتضح منه
أبعاد العلاقات بين الأجزاء المكونة لمعة ككل .

وقبل أن نعرف الأثر في التكاملية الشفوية في ضوء الساعات السابقة ، نذكر ما
يوجد أبعاد التكامل وما أحده .

(٢) أبعاد الطريقة التكاملية :
نجد أبعاد التكامل يمكن بواسطتها الحكم على سوية تكامل السباح (٣) وهذه
الأبعاد هي :

1- أبعاد التكامل : Scope of Relation
2- عمق التكامل : Depth of Integration

- (١) عني على بونس وسموفا كامل المؤلف ، مرجع سابق ، ص ٢٢ : ٢٧ .
(٢) Schon Avid (1971) : Five Trends in Integrated Science Teaching, Vol.I, Unesco, Paris , P.51 .

أبعد نجد صابر سليم وعبد المجيد منصور (١٩٧٥) " تطوير تدريس العلوم
على مستوى المرحلة المتوسطة في البلاد العربية " مشروع ريماني لتطوير تدريس العلوم
التكاملية في المرحلة المتوسطة ، المنظمة العربية للثقافة والعلوم ، الإسكندرية
مطبوعات المنظمة ، ص ١٤ : ١٣ .
أبعد عدلي كامل فرج (١٩٧٥) " دراسة عن تطوير تدريس العلوم التكاملية " ،
مرجع سابق ، ص ٦٩ .
أبعد ناجي خليل جرجس (١٩٨١) : " التكامل بين متدريس العلوم ومقررات السواد
الهندسية وكيفية تحقيقه " ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .

١ أ) مجال التكامل : Scope of Integration

يحدد مجال التكامل المواد الدراسية التي يتكون منها المصوح (١) .
يكون مجال التكامل بين فرعين فقط من فروع اللغة العربية ، أو قد يكون مجال
التكامل كل فروع اللغة العربية ، أو قد يكون التكامل بين مادة اللغة العربية
ومادة أو مواد دراسية أخرى .

ويوجد مستويات عديدة يمكن أن يكون عليها مجال التكامل : (٢)

- « التكامل داخل فرع واحد من فروع المعرفة العلمية .
 - « التكامل بين فرعين من فروع المعرفة العلمية .
 - « تكامل بين فروع المادة الواحدة جميعاً .
 - « تكامل بين المادة الواحدة وبين مواد دراسية أخرى مثل :
 - ١) التكامل بين علوم الطبيعة الانسانية والتطبيقية .
 - ٢) التكامل بين العلوم الطبيعية والرياضيات .
 - ٣) التكامل بين العلوم الطبيعية وعلوم أخرى ، الدراسات الاجتماعية
والانسانية عموماً .
 - « التكامل بين العلوم الطبيعية والعلوم الهندية والتكنولوجية لاجزاء الهندسين .
- مجال التكامل المقصود في هذا البحث :

وهذه مستويات مجال التكامل السابقة فان مجال التكامل المقصود في هذا
البحث هو فرعاً النحو والقراءة لمادة اللغة العربية ، وهو يمثل المستوى الثالث
من مستويات مجال التكامل السابقة .

I) Cohen David (1973): New Trends in Integrated Science Teaching , Vol. II, Unesco, Paris, P.40.

- ١. أيضا عدلي كاش فرح : مرجع سابق ، ص ٦٩ .
- ٢. ايضاً باجي خليل جرجير ، مرجع سابق ، ص ٤٢ .
- ٣. عدلي كاش فرح : مرجع سابق ، ص ٦٩ .
- ٤. ايضاً باجي خليل جرجير : مرجع سابق ، ص ٤٢ .

" يقصد بقوة التكامل مدى ترابط مكونات المنهج ببعضها البعض ، فبعضها
والشاهد عليهم عناصر من مختلف السواد دون ترابط قوى ، من حين يكون الترابط
في البحث ^١ أكثر قوة فيتميز بخصائصه الخاصة السواد التي يتناولها المنهج - (١)

وتصف قوة التكامل ثلاثة مصطلحات هي : التماسق والترابط والاندماج ، والتناسق
هو اندماج مرتبة ، والاندماج أعلاها ، فإذا كان هناك شيهجان مختلفان بدرجات
الواحد بعد الآخر ، ويتأثران إلى درجة معينة بـ "أ" ما ، كأن يكون هــ "أ" هــ
فيه تعظيم واحد ، وهدف واحد ، فإن ما بين هــ من الشبهتين هو تماثل
وإذا انقطعت بعض فصول أو وحدات من مواد أو فروع مختلفة حول موضوع معين
فإن ما بينهما هو ترابط ، أما إذا تناول المنهج عناصر متعددة حتى يتعمق
لدراية القواميل بين فروعها فإن ما بينها هو اندماج - (٢)

قوة التكامل المقترحة في البحث :

قوة التكامل المقترحة في البحث لها بعدان :
(١) الاندماج : وذلك لأنه تشترك عدة مفاهيم علمية من فروع النحو والقراءة
المفردين على الصف الأول الثانوي العام لتحقيق هدف التكامل ، ودون النظر
لكونها من دروس فرع القراءة أو فرع النحو ، كما أن المفاهيم الرئيسية
يتميز تحتها مفاهيم فرعية أو حقائق لا تخضع للتقسيمات التقليدية لفروع
اللغة العربية ، بل يعنيها أن هذه الحقائق تسهم في تكوين المفهوم
المفرد في بعض النظم من فرع اللغة العربية الذي تتسبب فيه ، وبالتالي
يومي هذا - بدون صنع - إلى ذهاب العواجز التقليدية بين فروع
اللغة العربية .

- (١) عدلى كامل فرج : مرجع سابق ، ص ٦٩ .
(٢) المرجع السابق : ص ٦٩ ، أمها محمد عزت عبد السجود وآخرون (١٩٧٧ -
١٩٧٨) : أساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة : دار الثقافة للطباعة

(٢) الترابط بين النحو والقراءة ، يتحقق من خلال اختيار النماذج المناسبة
(المعاني النحوية والقراءة) التي تسهم في تحقيق أفراس التكامل بينهما .
ج) على التكامل Depth of Integration

و يحدد معنى التكامل " هو ما يوصف به النسيج من ارتباطه بحاجات التلاميذ
المتصلة بمناقشهم وانشغالهم ، بالإضافة إلى مدى الارتباط والتكامل بين نهج معين
وباقى المناهج الدراسية " (١)
من التكامل المقصود في هذا البحث :

أ) على ما لقد يحدد التكامل فإن هو التكامل المقترح في هذا البحث
يتضمن مدى ارتباط موضوعات النحو والقراءة الشكليات بحياة الطلاب الواقعية
ومناقشهم .
ب) مدخل الطريقة التكاملية :

تتبع التكامل أو مدخل التكامل هي فكرة أو طريقة أو رأي اختراع من هذا
النوع عن طريق ترتيب غيرتان أو أكثر من خبرات التعلم غير المرتبطة أو المتفرقة
المتعلقة ببعضها ، وهذه العلاقة أو الارتباط يمكن أن يدركها التلاميذ
والمدربون (٢)

- (١) محمد ماهر سليم وحيد المجدد شعور (١٩٧٥) " تطوير تدريس العلوم على
مستوى المرحلة المتوسطة في العراق " الطبعة الأولى : دار النشر
المدى : القاهرة ، مرجع سابق ، ص ٩٤ : ١١٠ .
أيضا مدني كامل بروج ، مرجع سابق ، ص ٦٩ .
(٢) سيرة حسن المصطفى (١٩٨١) : المناهج المتكاملة ، مرجع سابق ، ص ٧٠ .

- وسماويك صديق. فكرة التكامل كانت لجان مسارات ثلاثة (١) .
- المسار الأول : عن طريق إيجاد علاقات بين المقررات ودراسة الفانصة .
- المسار الثاني : عن طريق إعادة تنظيم محتوى المعرفة إلى مقررات عامة .
- المسار الثالث : عن طريق أن يدير المحتوى حول مجالات حيوية للمعلم أو للمبتدع .
- وهناك مدخل متعدد استخدمت في مشروعات فانية لبناء مناهج متكاملة وهذه المدخل هي : (٢)
- أ) مدخل العمليات العقلية : Mental Processes Approach

يؤكد المنهج استكمال هذا على العمليات العقلية أو الفكرة التي يمكن أن تنشأ من خلال مثل الوصف والقياس والملاحظة والمقارنة والتحليل والافتراض والتلخيص والاستنتاج والتنبؤ وغير ذلك من العمليات ، وتترتب عادة هذه العمليات العقلية ترتيباً مرحلياً وفق مراحل الدراسة وحسب تعقيد تلك العمليات ، وأبسط هذه العمليات تكون هي الملاحظة والوصف والتصنيف وأكثرها تعقيداً هي وضع الفرضيات والتصميم وضبط المتغيرات والتوصل إلى التعميد والتصميم . (٣)

- (١) المرجع السابق ، ص ٢٠ .
- (٢) رؤوف عبد الرازق الماني (١٩٧٥) : تكامل العلوم في المرحلة المتوسطة ، مطبعة جامعة القاهرة ، ص ٢٠٠ .
- (٣) خديجة طه : خدود رياضي لتطوير تدريس العلوم المتكاملة ، المنظمة العربية للترجمة والثقافة والعلوم ، الاسكندرية ، مطبوعات المنظمة ، ص ٢٠٠ .
- المرجع السابق ، ص ٢٠ .

في هذا المدخل يوجد الجهد أساساً إلى المفاهيم العلمية الرئيسية وذلك في صورة بتدرج بحيث تنتج هذه المفاهيم بالانتهاء الصفوف الأولى من المرحلة الثانية . (١)

وتكون المفاهيم العلمية خلال تصنيف المعارف والمفاتيح العلمية من خواص العناصر والصفات المشتركة بينها، ولهذا يمكن أن يعرف المفهوم بأنه "تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف أو أشياء" . والمفهوم ليس هو الكلمة أو الرمز بل هو مفهوم هذه الكلمة أو المصطلح . ولهذا يعتبر التعريف بالكلمة أو المصطلح هو الدلالة اللفظية للمفهوم . (٢)

ومن أهم الاعتبارات التي ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار هو أن تقتصر النماذج التكايلية على عدد قليل من المفاهيم يتيسر المجال للطلاب لتكوينها بمقارنة وتفسيرها بمعنى آخر يجب ألا تتكلم النماذج بعدد كبير من المفاهيم ولا يستطیع التلاميذ استيعابها وتكوينها ما يضطرون إلى حفظها كما هو حاصل في النماذج التقليدية السجدة . (٣)

ويستهدف مدخل المفاهيم "تعميم" الماهج مواقف تعليمية مترابطة تشبه استراز معنى المفهوم وتتيح للطلاب ممارسة عمليات تحليل المعلومات والمقارنة والتجريب والتعميم وهي الطريقة السليمة نحو تكوين وانماء المفاهيم العلمية (الأنسب الاستفراحي) وفي نفس الوقت ينبغي أن تتضمن النماذج مواقف تعليمية تتيح للطلاب استخدام ما اكتسبوه من مفاهيم في عمليات التمييز والتصنيف (الأنسب الانسباطي) . (٤)

(١) مدلى كامل درج ، مرجع سابق ، ص ٧٣ .

(٢) المرجع السابق : ص ٧٣ : ٧٤ .

(٣) رؤوف عبد الرزاق الحائري (١٩٧٥) : تكامل العلوم في المرحلة المتوسطة ضرورة ملحة ، مشروع ريادة لتطوير تدريس العلوم المتكاملة ، مرجع سابق ص ٣٠ .

(٤) مدلى كامل درج ، مرجع سابق ، ص ٧٤ .

ج) مدخل المشكلات المعاصرة :

يركز هذا المدخل على المشكلات الملحة القائمة في حياة الطالب وبحثه وفيهم المشكلات المستقبلية المتوقعة له ولبلده ولده ، ومن المشكلات التي تهتم بها المواطن العربي : واستجابه في الوقت الحاضر : التزايد السكاني ، استغلال الثروات الطبيعية ، الطلوت ، الغذاء ، الصحة ، التدخين والكبر ، أزمة المواصلات ، أزمة السكن ، نقص مياه الشرب ، الهجرة من الريف الى المدينة وغير ذلك . (١)

د) مدخل العلوم التطبيقية : Applied Sciences Approach

يركز النهج المتكامل بهذا المدخل على دراسة الصناعات الوطنية الرئيسية في الدول باختيارها من نتائج العلم وتطبيقاته ، والشرع الرئيسي من وراءها وتدرس هذا النوع من النهج المتكامل هو توعية المواطن بالصناعات الرئيسية في بلده ولاقتها بالاقتصاد القومي . (٢)

هـ) مدخل المشروع : Project Approach

يؤكد هذا المدخل على الاهتمام بمشروع معين يساهم في إعداد وتنفيذ الطلبة أنفسهم مثل مشروع تربية الدواجن ، صناعة الألبان ، صناعات كيميائية بسيطة كالصودا ، الفوسفات ، ويمنح هذا المدخل بشكل خاص في المرحلة الابتدائية . (٣)

و) مدخل البيئة : Environmental Approach

يؤكد النهج هنا على ربط ما يدرسه الطالب داخل المدرسة بالبيئة التي يعيش

(١) رافع عبد الرزاق الماني ، مرجع سابق ، ص ٣١ .

(٢) نفس المرجع ص ٣٠ : ٤٠ .

(٣) محمد عزت عبد الموجود وآخرون ، مرجع سابق ، ص ٢٠٧ : ٢٢٩ .

فيما، وهنا تظهر إمكانية تطبيق كثير من المواد النظرية في الحياة العملية للطالب بحيث يستخدم ما يدرسه داخل المدرسة وظيفيا خارجها . (١)
 ر : مدخل الظواهر الطبيعية : Natural Phenomena Approach

يركز المنهج المتكامل هنا على الظواهر الطبيعية بشكل عام من وجوه علمية مشتركة في علوم الحياة والأرض بشكل متوحد ، ومن أمثلة الظواهر التي يمكن دراستها الزلازل والبراكين ، المناخية ، (٢)
 المداخل المستخدمة في البحث :

نعتقد أن أهم المداخل الخاصة للبحث ———— وعلان هذا :

- (١) مدخل العمليات العقلية Mental Process Approach
 (٢) مدخل المفاهيم أو الدورات Concept Approach

وذلك لا سيما من أهمها : إنشأ أهم المدخل السابقة ، إذ تتفوق ————— على غيرها من المداخل الأخرى في قدرتها على العمليات العقلية هو مدخل التأكيد على "فاعلية" العلم بدلا من "أسبقية" نقطه مدخل المفاهيم لا يركز على حفظ المفاهيم بقدر ما يركز على عملية تكوين المفاهيم ، كما أنه أكثر بقاء وأقل عرضة للنسيان من الحقائق المجزأة، وكذلك يعتبر مدخل المفاهيم أكثر ارتباطا بحياة الطالب ، كما لا يخفى استعمالها خارج المدرسة أكثر من الحقائق ، كما إنه —————
 تعين الطالب في سارسته لعمليات التفكير العلمي . (٣)

إن مدخل العمليات العقلية ومدخل المفاهيم أكثر المداخل مناسبة لظروف الباحث والباحث .

- (١) رؤوف عبد الرزق العاني ، مرجع سابق ، ص ٤٠ .
 (٢) المرجع السابق ، ص ٤٠ .
 (٣) نفس المرجع : ص ٣٨ - ٤١ .

تعريف الطريقة التكاملية المقترحة :

بعد أن ناقشنا مفهوم التكامل ، وأبعاد الطريقة التكاملية ، وداخلها المستثنى استخدمت في مقروحاتنا لهذا شاخس متكاملة ، ووفقا لعدد في الطريقة التكاملية المقترحة من حيث مجال وقوة التكامل ، ووفقا للدخلين المختارين من داخل التكامل لا استعدادا في هذا البحث يتضح من ذلك أن الخصوم بالطريقة التكاملية في هذا البحث أسلوب تقدم به المعرفة العلمية لفرعي النحو والقراءة في نطل وظيفي دينامي في صورة مفاهيم مترابطة تغطي الموضوعات المختلفة ، دون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة إلى ساد من خفلة ، في قوة الإطار المقترح ليعمل ويد على التكامل في البحث .

ومعنى آخر هي : أسلوب يقدم المفاهيم العلمية (١) ، (مدخل المفاهيم) ، بعد الاستنتاج ، التي تسبق في تحقيق أهداف المستوى التكاملي لفرعي النحو والقراءة ، (٢) (مدخل المفاهيم العقلية ، بعد الترابط) ، في نموذج دينامي (٣) .

وبحسب أن تكون هذه المفاهيم العلمية مترابطة بدرجة تغطي الموضوعات المختلفة . (٤) وبدون أن يكون هناك تقسيم للمعرفة إلى ساد من خفلة .

- (١) المقائل التحوية والرائية وفقا لحدود البحث .
- (٢) عروضا ، النظم ، الربط ، الاستنتاج ، استخدام المفاهيم التحوية ، طبقا لحدود البحث .
- (٣) استنتاجا من علاقة مفاهيم التكامل في هذا الفصل .
- (٤) استنتاجا من علاقة مفاهيم التكامل .

C1 windows
temp
prefetch

mgtr 5'5 5'5'@ yahoo.com